ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Сдобняков Виктор Владимирович

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор философских наук,
кандидат педагогических наук,
профессор, академик РАО
Иванова Светлана Вениаминовна

Москва – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…… **4 - 23**

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ…… **24 - 258**

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА……..…… **24 - 79**

1.1. Тенденции стратегического развития педагогического университета в контексте процессов трансформации высшего образования в Российской Федерации…….…….. 24 - 50

1.2. Научные подходы и принципы построения системы управления развитием педагогического университета…… 50 - 76

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ…… 77 - 79

ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА……. **80 - 126**

2.1. Категориально-понятийный аппарат концепции управления развитием педагогического университета……. 80 - 101

2.2. Теоретические основы концепции управления развитием педагогического университета……..... 101 -111

2.3. Концепция управления развитием педагогического университета……... 112 - 124

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ……..…….. 125 -126

ГЛАВА 3. ТРАНСФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА……. **127 - 177**

3.1. Трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета: понятие, структура, характеристика 127 - 137

3.2. Организационно-управленческие условия и механизм внедрения трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университет……... 138 - 146

3.3. Формирование проектной команды как универсального ресурса управления развитием педагогического университета……... 147 - 160
3.4. Проектно-сетевая инфраструктура как средство реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета…….. 160 - 173
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ…….…….. 174 - 177
ГЛАВА 4. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ТРАНСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА…… **178 - 258**
4.1. Организация опытно-экспериментальной апробации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета……. 178 - 187
4.2. Реализация трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета……..... 188 - 201
4.3. Оценка результативности реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета…… 201 - 255
ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ……..……... 256 - 258
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….. **259 - 264**
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…… **265 -313**
ПРИЛОЖЕНИЯ…… ……. **314 - 360**

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Происходящие в последние годы серьезные трансформации в различных сферах жизнедеятельности общества приводят к необходимости не только поиска ответов на возникающие социально-экономические и технологические вызовы, но и поиска способов консолидации различных ресурсов для достижения стратегических целей. На современном этапе исторического развития отечественной системы высшего образования университеты все больше начинают восприниматься государством не только как «фабрика по производству кадров» для нужд экономики, не только как инновационные научно-исследовательские площадки, но и как сообщества, позволяющие инициировать изменения, выступающие в роли движущей и объединяющей силы, способной создавать вокруг себя пространство научно-образовательного развития. При этом на данном этапе наблюдается некоторая неоднородность и неравномерность развития системы образования в регионах и разная степень вовлеченности самих университетов в создание такого пространства.

Для закрепления нормативной основы, позволяющей разрабатывать инструменты решения этой проблемы, в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» было введено понятие принципа «единства образовательного пространства», реализация которого обеспечивается федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями.

Очевидно, что функция реализации указанного принципа переходит в компетенцию непосредственно образовательных организаций и именно от них и их научно-педагогических работников зависит, как будет воплощен данный принцип. С этой целью в самих образовательных организациях, в частности и в организациях высшего образования, должна быть создана система управления развитием педагогического университета, позволяющая гарантированно выполнять указанный принцип.

В целях исполнения Указа Президента Российской Федерации от 13 мая 2017 г. № 208 «Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 г.» и Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г.

№ 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.» в 2022 г. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня № 1688-р была утверждена «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», в которой было сформулировано, что единство образовательного пространства на территории Российской Федерации осуществляется через единство требований и гарантий в реализации образовательными организациями обучения по программам подготовки педагогических кадров при соблюдении автономии образовательных организаций.

В документе также отмечается, что содержание, технологии, управление и инфраструктура педагогического образования требуют постоянной трансформации, связанной с изменениями, происходящими в системе общего образования, с необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров. Все это определяет необходимость поиска научно обоснованных инструментов и методологии, позволяющей воплощать указанные задачи.

На теоретическом уровне актуальность рассматриваемых в диссертационном исследовании вопросов определяется недостаточной научной разработанностью методологических и технологических основ управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства и требований обеспечения опережающих темпов изменения системы подготовки педагогических кадров.

Степень разработанности темы исследования. Различные аспекты актуальной темы, которой посвящена данная работа, находили свое отражение в научных исследованиях. В частности, проводились исследования стратегий и подходов к организации регионального взаимодействия и определению роли университета в региональной экосистеме (В.В. Акбердина, Е.В. Василенко), связанные с управлением региональным университетом (М.А. Боровская, Э.В. Галажинский, А.О. Грудзинский, А.К. Клюев, Н.С. Ладыжец, Р.Г. Стронгин, А.Ф. Хохлов, Е.В. Чупрунов), в том числе с управлением развитием (А.Г. Бермус, В. С. Ефимов, А.В. Лаптева), исследовался зарубежный опыт стратегий развития

университетов (Е.В. Неборский). Однако данные аспекты не касались педагогических университетов, обладающих собственной спецификой в вопросах управления и регионального взаимодействия.

Проведены исследования, посвященные раскрытию управленческих механизмов подготовки высококвалифицированных кадров в вузе, – они рассматриваются с разных ракурсов и в различных контекстах: в работах Н. В. Коноплиной и М.С. Васильевой обсуждаются вопросы разработки системно-целевого, программно-целевого и проектного управления вузом; технология государственно-общественного регулирования образования раскрывается в докторском исследовании И.М. Реморенко, модель полисубъектного управления развитием системы вуза и кластерная модель взаимодействия субъектов образования представлены в исследованиях В.И. Коваленко и К.В. Чедова; технология предотвращения последствий использования информационных, цифровых и коммуникативных технологий в образовании, социально-педагогического сопровождения учителей, социального партнерства и социального управления представлена в работах А.Л. Димовой, О. Д. Федорова, И.Ю. Черниковой.

Тема управления образованием, ее общая теория и ключевые концептуальные положения находили отражение в исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Р. Акофф, К. Ангеловски, В. В. Афанасьев, Е. П. Белозерцев, А. Г. Бермус, В. И. Блинов, Г. А. Бордовский, А. А. Вербицкий, Й. Виссема, О. С. Виханский, С. Г. Воровщиков, Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, С. О'Доннел, С. Д. Каракозов, Г. Кунц, В. С. Лазарев, М. Мескон, А. И. Наумов, М. Н. Певзнер, М. М. Поташник, Дж. Салми, В. А. Ясвин и др.).

Среди концептуальных идей развития системы высшего образования и построения образовательных сред и развивающихся практик во всех современных исследованиях обозначены некоторые значимые положения: методологические основы формирования образовательного пространства и условия реализации принципа образовательного пространства (С. В. Иванова); реализация инноваций в системе регионального образования и стратегического лидерства в условиях

системных изменений (С. В. Наумов, В.И. Гам); построение образовательных учреждений нового типа (Т. Г. Калугина).

В целом, как показал тематический обзор, при достаточно широком освещении в научных источниках разных аспектов темы управления региональными университетами, в том числе педагогическими, именно аспект управления развитием педагогического университета остался недостаточно раскрытым и требует своего теоретического осмысления и апробации в современных условиях возрастающих требований к качеству подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в условиях необходимости реализации принципа единства образовательного пространства.

Все это свидетельствует о сложившихся на данный момент **противоречиях** между:

– фиксируемой в государственной образовательной политике важности соблюдения принципа единства образовательного пространства и незначительной разработанностью методологических основ управления развитием образовательной организации высшего образования, которые позволяли бы успешно реализовывать данный принцип в региональном пространстве;

– существующей потребностью в создании единого образовательного пространства университета как средства реализации государственной образовательной политики и принципа единства образовательного пространства и отсутствием обоснованного научного подхода, который мог бы использоваться в качестве основы для создания концепции и технологии управления развитием педагогического университета;

– наличием значительного массива научных исследований в области управления развитием университетов различных типов (национально-исследовательских, федеральных, классических и др.) и недостаточной изученностью данного вопроса применительно к педагогическим университетам в соответствии с их спецификой.

Перечисленные обстоятельства и выявленные противоречия обусловили следующую **проблему исследования**: какими с точки зрения реализации принципа единства образовательного пространства должны быть концепция и технология управления развитием педагогического университета и каково их влияние на

эффективность осуществления трансформационных изменений в вузе?

Актуальность исследовательской проблематики, а также ее недостаточная разработанность определили выбор **темы исследования**: «Управление развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства».

Объект исследования: система управления развитием педагогического университета.

Предмет исследования: методологические основы управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства.

Цель исследования: разработать и представить методологические основы управления развитием педагогического университета, формализованные в виде интегративного подхода, концепции и трансфункциональной технологии, в условиях реализации принципа единства образовательного пространства.

В соответствии с целью исследования ставятся следующие **задачи**:

1. Охарактеризовать тенденции стратегического развития педагогического университета в контексте процессов трансформации высшего образования в Российской Федерации с учетом принципа единства образовательного пространства.

2. Обосновать интегративный подход и его применение к созданию концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства, основанного на принципах интеграции, целостности и перспективности.

3. Создать концепцию управления развитием педагогического университета как методологическую основу системы управления университетом, включающую цель, принципы, функции, условия и ресурсы, на основе интегративного подхода, в целях реализации принципа единства образовательного пространства.

4. Разработать трансфункциональную технологию управления развитием педагогического университета как систему управленческих стратегических задач, способов и средств принятия управленческих решений, позволяющую реализовать

концепцию управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства.

5. Представить совокупность организационно-управленческих условий и процесс внедрения трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета.

6. Разработать интегративный показатель оценки результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета на основе совокупности различных методов и методик (психолого-педагогических, административно-нормативных, персонализированных характеристик, анализа научно-организационных процессов и разработки процедур сопровождения процессов саморазвития, развития потенциала педагогов и др.).

7. Провести опытно-экспериментальную апробацию и выявить результативность трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства.

Гипотеза исследования. Создание методологических основ управления развитием педагогического университета, включающих в себя концепцию и трансфункциональную технологию управления, которые разработаны с опорой на обоснованные положения интегративного подхода, методологию формирования единого образовательного пространства, – предположительно – будет способствовать созданию системы управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства, если будет:

– выявлена и охарактеризована совокупность тенденций и ценностно-целевых ориентиров стратегического развития педагогического университета в контексте объективно протекающих процессов трансформации высшего образования в Российской Федерации и четко определена стратегическая цель развития университета как образовательной организации высшего образования в рамках регионального пространства;

– обозначены принципы и ключевые положения интегративного подхода,

методологии формирования образовательного пространства и дана характеристика принципа единства образовательного пространства, совокупность которых позволит определить четкие методологические ориентиры для создания концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета;

– на основе полученных результатов будет создана и реализована концепция управления развитием педагогического университета как методологическая основа системы управления университетом, отвечающая целям исследования;

– создана и внедрена трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета как система управленческих стратегических задач, способов и средств принятия управленческих решений, позволяющая реализовать созданную концепцию с учетом существующих объективных реалий;

– определена и реализована в практической деятельности совокупность организационно-управленческих условий, включающих в себя: учет структурно-административного устройства университета как уже сформировавшейся образовательной институции и элемента системы высшего образования; создана команда изменений, которая выступила бы ресурсом распределенного управления развитием педагогического университета; проведена разработка стратегической программы развития университета с целью создания единого образовательного пространства; обеспечено создание проектно-сетевой инфраструктуры, позволяющей реализовывать интегрированное взаимодействие участников единого образовательного пространства;

– разработан и учтен интегративный показатель оценки результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, включающий в себя различные диагностические методики и отражающий трансформационный эффект системных изменений в университете через набор частных показателей.

Научная новизна исследования:

1. Охарактеризованы тенденции стратегического развития университетов: масштабная (технологический и мировоззренческий суверенитет) и локальные (образование через всю жизнь; цифровая трансформация; организационная трансформация; конвергенция; кооперация и образование взрослых), – в период конца XX – первой четверти XXI вв.

2. Обоснован и применен интегративный подход, использующийся в качестве методологической основы для создания концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства.

3. Создана авторская концепция как методологическая основа разработки системы управления университетом, включающая цель, принципы, функции, условия и ресурсы, в рамках которой объектом управления является развитие университета, а предметом – факторы и условия результативного использования кадровых ресурсов.

4. Разработана трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета, представляющая собой систему управленческих стратегических задач, способов и средств принятия управленческих решений, которая позволяет реализовать концепцию управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства.

5. Выявлены и представлены организационно-управленческие условия реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета (учет структурно-административного устройства университета; создание команды изменений; совместная разработка стратегической программы развития университета; создание проектно-сетевой инфраструктуры, позволяющей реализовывать интегрированное взаимодействие участников единого образовательного пространства).

6. Разработан интегративный показатель оценки результативности трансфункциональной технологии управления развитием университета на основе совокупности различных методов и методик.

7. Проведена опытно-экспериментальная апробация, и на основе ее данных

показано, что группа качественных результатов, связанных с личностно-профессиональным развитием участников команд изменений педагогического университета, дала положительную динамику, открывая возможности для тиражирования авторской концепции; определены перспективы дальнейших исследований, предложены проекты программ развития, которые могут быть использованы в других педагогических университетах.

Теоретическая значимость научного исследования:

– расширяет научные представления о процессах трансформации высшего образования в Российской Федерации, фиксируя и характеризуя обозначившиеся тенденции стратегического развития педагогического университета, что позволяет конкретизировать ориентиры и риски для разработки и принятия стратегических управленческих решений, отвечающих обозначившимся тенденциям; дополняет теоретическую базу в сфере управления педагогическими университетами;

– вносит научный вклад в методологию профессионального образования за счет разработки авторской концепции управления развитием педагогического университета, основанной на интегративном подходе, методологии формирования образовательного пространства и реализации принципа единства образовательного пространства, позволяет расширить представления об управлении образованием, разработке и реализации программ высшего и дополнительного педагогического образования;

– обогащает теорию управления профессиональным образованием за счет выявленных возможностей разработанной автором трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета для достижения стратегических целей подготовки педагогических кадров для национальной системы образования;

– научно обосновывает организационно-управленческие условия внедрения трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, реализуемой через постановку и решение стратегических и управленческих задач, что также дополняет теорию управления профессиональным образованием и открывает потенциал для ее практической реализации на базе других педагогических университетов.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении:

– реализуемых в практике высшего педагогического образования концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, разработанных на основе интегративной методологии и принципа единства образовательного пространства, которые могут быть применены в организационно-управленческой и профессиональной деятельности другого педагогического вуза, расположенного в регионе Российской Федерации, для достижения национальных целей подготовки высококвалифицированных педагогических кадров школы XXI века;

– интегративного подхода к проектированию программы стратегического развития вуза, основанного на выдвижении и проектном оформлении стратегических инициатив в рамках модели научно-образовательного партнерства между государством, университетом и бизнесом (программа развития реализуется в рамках участия Мининского университета в программе стратегического академического лидерства «Приоритет–2030»);

– формировании проектной команды изменений как интеллектуально-организационного ресурса распределенного управления развитием педагогического университета, запускающим трансформационные изменения внутри и за пределами университета, что позволяет создать систему научно-методического сопровождения инновационных площадок разного уровня (институционального, регионального, федерального) и форматов коллегиального управления (координационные советы, межстуденческие и молодежные объединения, формы школьно-университетского, социального и профессионального партнерства и др.);

– создании проектно-сетевой инфраструктуры как средства реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, позволяющей оптимизировать различные ресурсы (кадровые, финансовые, материально-технические и др.) для осуществления гибкой политики внедрения изменений;

– полученных по итогам выполнения под руководством автора научно-

исследовательских работ в рамках государственного задания Минпросвещения России результатов в 2022–2025 гг. Данные результаты внедрены в практику выполнения проектов и политик Мининского университета для совершенствования содержания и условий реализации основных профессиональных образовательных программ, развития аккредитационного мониторинга, для проведения диссертационных и монографических исследований, тематически связанных с управлением развитием образовательных систем и организаций, а также при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации работников сферы образования.

Этапы исследования.

Первый этап (2020–2021 гг.) – *проблемно-аналитический*. На данном этапе осуществлялись теоретико-методологическое осмысление проблемы, анализ современных теорий управления и трансформационных изменений в системе высшего педагогического образования, проводились сбор информации и ранжирование проблем; формулировалось гипотетическое предположение о способах и средствах решения проблемы и поставленной цели; отрабатывался понятийно-терминологический аппарат научного исследования, осуществлялась разработка концептуальных основ исследования и организация инновационной деятельности в рамках ФИП Минобрнауки России по сетевой программе подготовки кадров.

Второй этап (2021–2022 гг.) – *теоретико-проектировочный*, нацеленный на разработку основных положений концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, инструментария, структуры исследования, программы развития педагогического университета, планирования опытно-экспериментальной работы.

Третий этап (2022–2023 гг.) – *экспериментально-корректирующий*, в рамках которого проверялась гипотеза исследования, проводилась опытно-экспериментальная апробация трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, определялась результативность трансфункциональной технологии, определяющаяся путем исследования динамики данных в группе качественных результатов исследования.

Четвертый этап (2023–2025 гг.) – *заключительно-обобщающий*. На данном этапе происходило обобщение всех полученных данных, оформление результатов исследования, определялась перспектива масштабирования и транслирования концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета.

Опытно-экспериментальной базой исследования являются: кафедра андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»; центр научно-методического сопровождения педагогических работников Института непрерывного образования НГПУ им. К. Минина; образовательные организации общего и дополнительного образования детей и взрослых Нижнего Новгорода и Нижегородской области – 27 организаций-участников ФИП Минобрнауки России «Сетевая программа подготовки наставников по развитию».

В опытно-экспериментальной апробации приняло участие: высококвалифицированных преподавателей университета – 135 чел. (участники стратегической, проектной и форсайт-сессий); студентов, магистрантов и аспирантов – общее число 2367 чел., обучающихся в педагогическом вузе; ректорат и общее руководство университета – 42 чел.; педагогические и управленческие кадры образовательных организаций, являющихся соисполнителями проекта ФИП Минобрнауки РФ «Сетевой проект подготовки наставников по развитию» – 210 чел.; выпускники университета (2021, 2022, 2023, 2024 года выпуска) – 98 чел.; абитуриенты – выпускники школ, взаимодействующие с Мининским университетом в рамках сетевых проектов «Психолого-педагогические классы» и «Инженерные классы» и социально-педагогического кластера – 112 чел. в рамках учебно-педагогического округа.

Методологические основы исследования включают:

– интегративный подход, применение которого дает возможность обосновать концепцию управления с точки зрения интеграции разнообразных объектов, ресурсов и акторов как активных субъектов выстраивания создаваемой системы управления развитием педагогического университета (А.П. Горбунов,

А.В. Золотарева, В.П. Топоровский, А.А. Ярулов и др.);

- проектный подход как организационно-технологическую основу разработки управленческих решений и действий (как результата проектной деятельности), позволяющий рассматривать процесс управления сквозь призму осуществления комплекса мероприятий, направленных на реализацию цели (Н. Г. Алексеев, А. О. Грудзинский, Р. Г. Стронгин, Е. В. Чупрунов, В. А. Ясвин и др.);

– системный подход (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), позволяющий рассматривать управление развитием образовательной организации как выстраивание сложной многоуровневой системы, имеющей свою структуру, нормативно-определенную деятельность, включающую в совокупности проектирование, реализацию, контроль исполнения, оценку полученных результатов;

– теоретические аспекты управления образовательными системами (В. В. Афанасьев, И.Д. Белоновская, С.Г. Воровщиков, М.В. Груздев, Н. П. Капустин, В. П. Ковалевский, О. П. Осипова, И.М. Реморенко, П. И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), управления качеством образования (А. Г. Бермус, В.И. Блинов, Ю. В. Громыко, В.В. Давыдов и др.), а также положения общей теории управления (М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоури, Г. П. Щедровицкий и др.), в том числе непосредственно университетами (Ф. Альтбах, Д. Салми и др.);

– основы методологии формирования образовательного пространства, согласно которой образовательное пространство – это совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство (С.В. Иванова, А. М. Новиков), такое понимание способствует реализации принципа единства образовательного пространства;

– методологию педагогического исследования (В.И. Загвязинский, С. В. Иванова, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.М. Полонский и др.).

На разных этапах проведения исследования, опытно-экспериментальной апробации и решения задач применялась совокупность **методов исследования**:

– *теоретические методы*: анализ (теоретический, сравнительно-сопоставительный -критический, контент-анализ), синтез, типологизация, аргументация, доказательство, концептуализация, моделирование и проектное конструирование;

– *эмпирические методы*: опросные методы (анкетирование, интервьюирование, беседа); опытно-экспериментальная апробация и проектно-управленческий эксперимент;

– *диагностические и оценочно-экспертные методики* (кластер модели стратегических компетенций по М. Вейсборду, методики оценки трансформационного лидерства руководителей организации (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко), оценка управленческого стиля поведения (методика И. Адизеса);

– *стратегический анализ* как средство и метод преобразования наличной ситуации и построения образа будущего и ассесмент стратегических (управленческих) компетенций и методики трансформационного лидерства руководителей проектных групп (опросник MLQ Б. Басса и Б. Аволио и PAEI И. Адизеса), а также методика ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) проектных групп (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриев), сплоченности проектной группы по Р. С. Немову;

– *метод Дельфи*, позволяющий получить экспертные мнения по управленческим решениям и решать важнейшие организационные проблемы, и методология «Форсайт», ориентированная на получение нового знания о предмете исследования и выборе наиболее предпочтительных решений по обеспечению оптимальной траектории инновационного развития.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В исследовании охарактеризованы тенденции стратегического развития университетов, связанные с изменением роли университетов в рамках государственной образовательной политики в период конца XX – первой четверти XXI вв., а именно, переход от роли образовательных учреждений, осуществляющих подготовку кадров для рынка труда, к роли инициаторов изменений в сфере экономики, предпринимательства, культуры и т.д., обеспечивающих развитие. Показано, что масштабной тенденцией стратегического

развития университетов становится технологический и мировоззренческий суверенитет; локальными тенденциями выступают: образование через всю жизнь; цифровая трансформация; организационная трансформация; конвергенция; кооперация и образование взрослых. Все это требует учета при управлении развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства.

2. Применение интегративного подхода к созданию концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета обосновывается тем, что оно направлено на установление взаимосвязи различных компонентов, объединенных в интегрированное целое, и рассматривает в качестве предметов управления развитием педагогического университета не только процессы или системы, но и людей как активных субъектов; отвечает требованиям государственной политики, в том числе принципу единства образовательного пространства; согласуется с обозначившимися тенденциями, вытекающими из трансформации отечественного высшего образования.

3. Созданная авторская концепция управления развитием педагогического университета включает в себя: цель, принципы, функции, условия и ресурсы. Объектом управления в рамках концепции выступает развитие университета, выраженное в единстве содержательной, процессуальной и результативной составляющих, что позволяет включить весь коллектив университета в конструирование изменений; а предметом управления – факторы и условия результативного использования человеческого потенциала для обеспечения перехода в режим развития. Содержание управления развитием состоит в обеспечении взаимосвязи между целями, запланированными результатами и условиями, влияющими на качество образовательного процесса, в котором главным целевым ориентиром выступает выпускник университета, удовлетворяющий социокультурные ожидания общества от учителя в настоящее время и в перспективе.

4. Разработанная трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета представляет собой комплекс продуктивных организационно-управленческих действий, целью которой является переход из

одного контекста жизнедеятельности университета в другой. Она включает в себя следующие шаги: а) пространственную организацию жизнедеятельности внутри университета; б) создание единой системы управленческих задач по выявлению необходимости изменений образовательного пространства университета и возможностей его развития; в) создание единого образовательного пространства (в том числе и за пределами университета) путем интеграции заинтересованных участников; г) упорядочивание и согласование организационно-управленческих действий на трех уровнях: межведомственном (организационно-методическое сопровождение), межинституциональном (научно-образовательная интеграция через создание инновационных площадок), сетевом (научно-производственная кооперация субъектов экономики). Результатом реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета является интегрированное взаимодействие всех субъектов образовательного пространства, основанного на принципе единства.

5. Реализация трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета происходит в реальном контексте, а, следовательно, для ее реализации необходим учет и выполнение следующих организационно-управленческих условий:

– учет сформировавшегося структурно-административного устройства педагогического университета;

– создание команды изменений, которая выступила бы ресурсом распределенного управления развитием педагогического университета;

– совместная разработка стратегической программы развития университета, отражающей ключевые положения созданной концепции, с целью реализации принципа единства образовательного пространства;

– создание проектно-сетевой инфраструктуры, позволяющей реализовывать интегрированное взаимодействие участников единого образовательного пространства в целях реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета.

6. Разработанный в ходе исследования интегративный показатель оценки

результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета отражает трансформационный эффект системных изменений, включающий в себя: а) системный эффект, фиксирующийся социологическими и административно-нормативными методами и методиками исследования объекта и предмета оценивания, которые входят в показатели мониторинга эффективности деятельности Мининского университета, зафиксированные в политиках и программе развития; б) эффект развития, фиксирующийся психолого-педагогическими методиками через набор частных показателей: стратегическая компетентность, способность команды конструировать изменения, способность развивать себя и других средствами своей профессии. Совокупность двух указанных эффектов позволяет более полно отследить системные изменения внутри университета.

7. В результате опытно-экспериментальной апробации с участием 42 представителей ректората и общего руководства университета, 135 преподавателей, 2367 обучающихся, 210 представителей педагогических и управленческих кадров других образовательных организаций, 112 абитуриентов в рамках учебно-педагогического округа, а также 98 выпускников университета за период 2021-2024 гг. было установлено, что группа качественных результатов, связанных с личностно-профессиональным развитием респондентов, дала положительную динамику результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, направленной на реализацию принципа единства образовательного пространства.

Степень достоверности результатов исследования обеспечена тем, что в исследовании были обоснованы на теоретико-методологическом уровне исходные позиции, давшие возможность адекватно осуществить выбор методологической рамки и с ее помощью создать концепцию и трансфункциональную технологию управления развитием педагогического университета; корректно подобраны методы, соответствующие замыслу исследования; логично выстроена структура, коррелирующая с целью и задачами исследования, а также положениями, выносимыми на защиту; реализована комплексная опытно-экспериментальная

апробация концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета.

Апробация и внедрение результатов. Основные результаты исследования отражены в 41 публикации автора, в том числе в научных журналах из перечня ВАК, монографиях и главах монографий, учебно-методических пособиях и методических рекомендациях, научных статьях, опубликованных в других изданиях. Программа опытно-экспериментальной апробации и полученные результаты обсуждались на заседаниях кафедры андрагогики и управления развитием НГПУ им. К. Минина (2021–2024 гг.), заседаниях Ученого совета (2022–2024 гг.), на коллегии и ежегодных научных конференциях ФИП Министерства науки и высшего образования РФ.

Отдельные результаты научного исследования в рамках разработки концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета внедрены и апробированы в ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Основные положения и научные результаты представлялись на международных (гг. Казань, 2022, 2024; Москва, 2021; Санкт-Петербург, 2023); всероссийских (гг. Москва, 2021; Нижний Новгород, 2022) конференциях и форумах.

Результаты исследования внедрены в процесс разработки сетевых проектов, программ научно-методического сопровождения инновационной деятельности в рамках школьно-университетского партнерства Мининского университета и образовательных организаций г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области; учебно-педагогического округа, в состав которого включены Нижегородская, Ивановская и Владимирская области; использованы при апробации научно-методических материалов в рамках государственных заданий (2022–2025 гг.), в процессе разработки программы развития Мининского университета при участии

вуза в программе стратегического академического лидерства «Приоритет–2030» и апробации пилотного проекта «Профессиональные педагогические школы», реализуемого в партнерстве с ННГУ им. Н. И. Лобачевского при поддержке органов государственной власти и промышленных партнеров, являющихся заказчиками подготовки инженерно-педагогических кадров (2024 г.).

Личное участие автора состоит в исследовании в теоретическом и эмпирическом ракурсах степени разработанности проблемы управления развитием образовательной организации высшего образования; в конструировании методологических основ разработки концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета и построении процессов опытно-экспериментальной работы и проектно-управленческого эксперимента, в разработке задач и гипотезы исследования и решении задач на всех этапах работы над диссертацией. Также развитию исследования способствовало создание проектной команды изменений в университете и научное руководство рядом научно-исследовательских работ по проблематике, обеспечивающей реализацию в различных аспектах задач представленного диссертационного исследования в рамках государственных заданий, например, по темам «Методология проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе результатов комплексной диагностики сформированности профессиональных компетенций» (2022 г.); «Создание кластерной модели Школы педагогической инженерии и инженерного мышления» (2023 г.); «Методология проектирования единой системы научно-методического сопровождения учителей технологического профиля (физика, информатика, технология) в условиях системы общего и профессионального образования» (2023 г.); «Модель подготовки учителя физики к обучению учащихся в системе профильного и предпрофессионального инженерного образования» (2024 г.); «Методическая система подготовки учителя физики с инженерным мышлением» (2025 г.); «Разработка программы “Введение в педагогическую профессию учителя физики”» (2025 г.).

В исследовании использован личный опыт научно-исследовательской, профессионально-педагогической и преподавательской работы в системе

университетского образования в качестве доцента, председателя методической комиссии физического факультета, заведующего межфакультетской лабораторией прототипирования (Fab Lab), старшего научного сотрудника НИФТИ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, заведующего кафедрой андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», руководителя Нижегородского научного центра Российской академии образования.

Соответствие паспорту научной специальности: диссертация соответствует научной специальности 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования: п. 8 «Интеграционные процессы в профессиональном образовании»; п. 10 – «Проектирование, реализация и экспертиза инновационных проектов в сфере профессионального образования»; п. 28 «Управление профессиональным образованием. Методологии, концепции и технологии управления профессиональным образованием».

Структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, четырех глав, общих выводов, заключения, списка литературы (418 наименований), 5 приложений, а также содержит 20 таблиц и 32 рисунка. Диссертация изложена на 360 страницах.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

1.1. Тенденции стратегического развития педагогического университета в контексте процессов трансформации высшего образования в Российской Федерации

Обращение к проблемам трансформации высшего образования и разработке концепции и трансфункциональной технологии управления развитием вуза и выполнения социального заказа в рамках новых национальных проектов «Кадры», «Молодежь России», «Семья» продиктовано изменениями социокультурной и научно-образовательной ситуации в системе российского образования. Исследователи процессов трансформации в образовании подчеркивают, что различные инициативы по преобразованию образовательных систем не приводят к существенным изменениям в текущей ситуации. В результате возникает феномен «улучшения образования», переводящий изменение в «запаздывающей режим» или, в худшем случае, по модели «деградирующего общества» [183].

Требования качественного преобразования системы высшего образования, обозначенные в актуальных нормативных документах [242, 249], касаются не только повышения эффективности функционирования данной системы, но и – главное – определения ориентиров для построения таких образовательных моделей, которые обеспечат общественное развитие средствами самого образования, проектирование образовательных практик опережающего характера в динамично и качественно меняющемся окружении, которые будут создавать «зоны ближайшего и опережающего развития», зоны развития нового педагогического мышления и образа жизни людей в целом (Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, А. А. Марголис, В. В. Рубцов).

Сфера педагогического образования испытывает потребность в педагоге-профессионале новой формации, стремящемся к занятию лидерской позиции, определяемой наличием способностей самосовершенствования, самореализации, самоорганизации и управления взаимодействием, «решения проблем», а также готовностью к сотрудничеству [41]. На нынешнем этапе развития образования педагог-профессионал приобретает функцию «социального экспериментатора» [202], занимаясь разработкой уникальных культурных сценариев и выработкой прецедентных нормативных образцов. Применительно к современной культурно-образовательной ситуации принципиальную миссию учительской профессии можно обозначить словами А. Менегетти «Учитель – это трижды превосходящий» [205]. Смысл этого утверждения состоит в том, что профессия педагога связана с необходимостью не только обеспечить адаптацию, передачу и воспроизведение закрепленных в культуре норм, правил и образцов деятельности, но – главное – осуществлять преобразование себя в профессии и обретать способность к самоизменению через взаимодействие с другими.

Таким образом, чтобы выделить во множестве предпринимаемых попыток качественного преобразования системы высшего педагогического образования принципиальные тенденции и подходы, чтобы определить необходимые изменения в содержании и технологиях обучения и воспитания на основе проведенного проблемно-содержательного анализа в контексте исторической ретроспективы с выходом на особенности современной социокультурной и образовательной ситуации, выявив принципиальные отличия новых разрабатываемых и применяемых подходов и концепций к проектированию моделей управления развитием, исходя из авторской профессиональной позиции.

Историко-критический анализ объекта исследования предполагает рассмотрение процессов изменений в исторической проекции, позволяет изучать процесс возникновения объекта или предмета с учетом противоречий и тенденций его последующего развития, а также дает возможность фиксировать и оценивать специфические свойства и связи явлений, которые определяют сущность и своеобразие предмета научного исследования [45, 104, 108, 109, 125, 213, 226, 227].

В новейшей истории развития отечественной системы высшего образования выделяют несколько характерных этапов, критерием для которых является образовательная политика государства. Видится необходимость остановиться на кратком описании трех, которые имеют непосредственное отношение к обозначенной проблематике исследования [213]:

1) этап диверсификации системы высшего образования (1990-е гг.);

2) этап организационно-институциональной перестройки системы высшего образования (2000-е гг.);

3) этап трансформационных изменений системы высшего образования (2010-е гг. – по наст. время).

Данная периодизация была представлена в работе научного коллектива Высшей школы экономики» [356] и может быть использована для характеристики изменений в отечественном высшем образовании в целом, и в отдельных учреждениях, в том числе Нижегородском государственном педагогичсеком университете.

Дополнительно при характеристике указанных исторических этапов, их контекстуального наполнения в данном диссертационном исследовании были использованы, с одной стороны, источники, касающиеся историко-политических факторов развития высшего образования в целом [116, 209, 301, 361], с другой стороны, анализировались концепции и стратегии развития университетов – лидеров по критериям международных рейтингов, представленные в работах Е. В. Бебениной, В. С. Ефимова, Я. И. Кузьминова, Е. И. Михайловой и А. В. Лаптевой [32, 113, 116, 183, 212]; Дж. А. Дугласа и Ж. Ле Гоффа, Д. Д. Дилла, Т. Нибома и др. [372, 402, 409, 418], позволяющие проследить на конкретных примерах историческую трансформацию.

Для глубинного понимания природы самих изменений и тех вызовов, которые возникали в связи с ними, в ходе историко-критического анализа важно найти ответы на вопросы, позволяющие экстраполировать полученные данные применительно к управлению развитием педагогического университета, чтобы проследить логику трансформации механизмов непосредственно управленческой

деятельности. Среди таких концептуальных вопросов следующие: какова философско-методологическая сущность фазового или этапного развития высшего педагогического образования; какова нормативно-правовая основа осуществления образовательной деятельности в университете; в чем состоят особенности социокультурных и образовательных изменений в условиях педагогического университета; какова модель управления трансформационными процессами непрерывного педагогического образования?

В системе непрерывного образования уровень высшего образования выполняет ключевую функцию взаимосвязи педагогического и образовательного процессов с научно-производственными [65, 143, 168, 186, 264, 290, 367]. Сложность исследования высшего образования как научного объекта связана с тем, что разные исследовательские группы дают порой противоречивые оценки современного состояния высшего образования в целом и педагогического образования в частности, касающиеся определения его миссии в условиях политических, экономических и социокультурных реалий XXI века, сущностных причин существующего кризиса и продуктивных стратегий его преодоления, выстраивания перспективных направлений развития.

На фоне перехода страны к рыночной экономике в 90-х гг. началась общая модернизации высшего образования, которая получила название этапом диверсификации. Наиболее значимыми событиями этого этапа можно считать признание академической автономии вузов в условиях расширения их многообразия и вариативности образовательных программ, утверждения идеалов гражданского общества как основы новой культуры воспитания.

Термин «диверсификация», давший название этому этапу развития высшего образования, был введен в научный оборот в 1950-х годах в экономической науке для обозначения разнообразной (многообразной) деятельности или изменения видов деятельности на фоне концентрации капитала [11]. В западной Европе понятие «диверсификация» в конце 1960-х – начале 1970-х гг. стало применяться для обозначения структурных реформ в системе образования для расширения спектра различных образовательных услуг и новых видов образовательной и

профессиональной деятельности.

Применительно к предмету данной научной работы (напомним, что им является управление развитием педагогического университета) диверсификация трактуется нами как общеметодологический принцип развития образовательной системы, в русле которого могут быть и рассмотрены современные модели высшего профессионального образования, и выстроена типология педагогических университетов, от чего зависит в той или иной мере управление развитием педагогического университета.

К факторам, оказывающим значимое влияние на процессы диверсификации непрерывного образования в рассматриваемый период, относятся: повышение интереса к высшему образованию высокого качества у представителей всех социальных групп российского общества; усиление фундаментализации, интеграции и цифровизации образования в контексте решения задачи подготовки компетентного специалиста и развития созидательного человека, способного обеспечить динамику ключевых социальных процессов, в том числе процесса достижения технического и технологического суверенитета страны.

В это время процессы диверсификации высшего образования проявляются на федеральном, отраслевом, региональном и локальном уровнях. Перемены коснулись и типологии высших учебных заведений, легитимизации их форм собственности, разработки различных программ профильной подготовки педагогических кадров.

Так, в связи с получением в 1993 году Нижегородским государственным педагогическим институтом статуса университета, были введены новые, отвечающие ведущим тенденциям развития общества программы профессиональной подготовки специалистов, такие как «менеджмент организации», «экономика и управление организацией», «информационные и цифровые системы», «дизайн среды» [366].

Трансформация университетов в период диверсификации определялась как изменениями во внешней по отношению к вузу среде, так и логикой развития самих образовательных организаций. Соответственно, преобразования касались и концептуального блока стратегии развития университета, и образовательной

действительности. Результатом осуществляемых изменений становилось новое позиционирование университета как «другой сущности в ситуации новой «пересборки мира» [116, 382].

Направления государственной политики в области высшего образования определялись общей социальной и экономической ситуацией в стране. Постсоветская российская экономика переживала существенные структурные преобразования, вызванные становлением рыночного типа экономической системы. В течение периода, охватывающего начало 1990-х — начало 2000-х, численность работников сократилась примерно на треть, причём наибольшие потери зафиксированы в строительной индустрии и аграрном секторе. Данная тенденция привела к уменьшению потребности в выпускниках вузов естественно-научного и технического профиля, это привело к снижению популярности инженерных профессий и технических вузов [83].

В социальном и финансовом секторах отечественной экономики ситуация была другой, а именно: занятость работников в сферах торговли и государственного управления возросла на 85 % (в каждой из них), что привело к созданию в массовом количестве негосударственных образовательных учреждений экономического, управленческого и коммерческого профилей. В определенной степени высокие темпы диверсификации российской системы высшего образования определялись новыми социально-политическими, экономическими ориентирами. Сформулированные в указанный период ценностно-целевые установки составили концептуальный базис современных модернизационных процессов, легитимированных посредством ведущих нормативно-правовых актов, в которых артикулированы магистральные направления образовательной политики. Право госучреждений системы высшего образования на самостоятельность финансовой деятельности было утверждено в 1992 году, а уже в 1996 году данное право и его нормы были расширены. Таким образом государственные университеты получили возможность реализовывать образовательные программы как на бюджетной, так и на внебюджетной основе.

Кроме того, законодательно была установлена возможность функционирования

негосударственных вузов. Их отличала четкая ориентация на специальные программы подготовки, наиболее востребованные рыночной экономикой и обеспечивающие конкурентоспособность выпускников в существующих социально-экономических реалиях. К числу недостатков, присущих диверсификации системы высшего образования рассматриваемого периода, следует отнести ненадлежащий уровень государственного контроля и надзора за качеством предоставляемых вузами образовательных услуг.

Это закономерно привело к снижению качества высшего образования в довольно значительном его сегменте, а также девальвации статуса специалистов, имеющих данный уровень подготовки. Еще одним негативным фактором стало заметное снижение объема капиталовложений в систему образования с 4,7 % в 1993 г. до 3,45 % 1998 г. Важным аспектом периода диверсификации является появление ряда нормативных и правовых документов, что дало возможность выйти на открытость процесса подготовки и повышения квалификации педагогических и научно-педагогических кадров, модернизацию системы образования в целом.

В начале 1990-х гг. в одиннадцати педагогических вузах страны был проведен системный эксперимент по внедрению многоуровневой системы подготовки кадров, в котором активную роль играл Горьковский (Нижегородский) государственный педагогический институт (университет), включившись в создание учебно-научно-педагогического комплекса (УНПК) «Вуз – школа – дошкольное учреждение». В 1991 г. опыт совместной деятельности ГГПИ им. М. Горького и педагогической гимназии (школа № 80) был представлен в Москве на ВДНХ. К середине 1990-х гг. УНПК объединял педагогическую гимназию, школы № 35 и № 176, Центр одаренных детей, Дзержинское, Нижегородское, Городецкое, Лукояновское педагогические училища.

В 1993 г. педагогический институт получает статус университета. Соответствующие изменения в программах подготовки педагогических кадров касались установления паритета между изучением студентами конкретной предметной области и формированием у них определенного идеологического мировоззрения на основе новой модели и культуры воспитания. В

рассматриваемый период НГПУ, как и многие педагогические вузы страны, закрепляет за собой позицию регионального центра педагогического образования, в условиях которого реализуется спектр актуальных профилей, направлений подготовки и дополнительного профессионального образования педагогических работников; проводятся фундаментальные и прикладные исследования, значимые для развития разных областей науки и образовательной практики.

Краткий ретроспективный анализ позволил установить ряд проблем и тенденций, связанных с реорганизацией университетов, в русле идеологической трансформации, среди которых отмечается значительное отставание системы подготовки педагогических кадров от систем подготовки специалистов других профилей профессиональной деятельности; отсутствие интеграции научной системы педагогических вузов с научно-технологическими институциями страны [212]. В рассматриваемый период функционирование системы высшего образования определялось двумя доминирующими тенденциями: развитием многообразия форм обучения и внедрением механизмов государственного планового регулирования деятельности вузов.

Период 2000-х гг. характеризуется исследователями как этап *организационно-институциональной перестройки системы высшего образования*, в результате которой она вышла на новый уровень своего функционирования и развития. Этому в немалой степени способствовало принятие нормативно-правовых документов, в которых высшее образование было определено в качестве одного из приоритетных направлений государственной политики.

Наиболее значимые события обозначенного периода стали:

– опытно-экспериментальная работа по внедрению Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и создание профессионально-образовательных объединений образовательных учреждений как между собой и с другими типами образовательными структурами (2001 г.) [251];

– запуск проекта по введению модели финансирования вузов на основе государственных именных финансовых обязательств (ГИФО) (2002 г.) [169];

– запуск реформы отечественной высшей школы по Болонской модели (2003 г.);

– всероссийский конкурс вузов по составлению программ развития, (2006 г.);

– появление нового вида образовательных организаций высшего образования – национально - исследовательских университетов (2008 г.);

– введение ЕГЭ и закрепление особого статуса федерального образовательного учреждения Московского государаорственного университета имени М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургского государственного университета (2009 г.);

– старт проектов создания инновационной инфраструктуры федеральных университетов [239]; введение механизмов развития научно-исследовательских организаций [241]; правовое закрепление статуса юридического лица «автономная организация высшего образования» [237] (2010 г.);

– начало конкурсного движения «Стратегическое развитие вузов» (2011 г.).

Период развития системы высшего образования, начиная с 2001 и заканчивая 2011 гг., ученые определяют, как этап организационной и структурной трансформации вузов, осуществляемой на фоне экономического роста страны и являющейся следствием активной государственной политики по основным направлениям развития образовательной сферы. В отличие от трансформаций первого вида, ориентированных на совершенствование эффективности университетской работы, трансформации второго вида касаются именно организационно-структурных преобразований — от архитектуры программ до форм осуществления деятельности [49, 50, 195, 200, 293, 330, 338, 372].

В начале 2000-х гг. с введением ЕГЭ — механизма оценки качества общего образования — в системе высшего образования начались масштабные институциональные преобразования инновационного характера [44]. Если в 2001 г. при сохранении внутренних вступительных экзаменов в 50 государственных вузах осуществлялось поступление абитуриентов по результатам ЕГЭ, то в период с 2001 по 2008 гг. возросло число регионов, где самостоятельно устанавливались перечень предметов ЕГЭ, а также количество баллов, необходимых для поступления. На территории Нижегородской области ЕГЭ был введен в 2008 г. [235], а с 2009 г. на территории всей страны данный формат государственной итоговой аттестации стал действовать как обязательный.

В 2002 г. стартовал проект ГИФО – государственные именные обязательства по финансированию обучения выпускников школ был запущен в университетах на деньги федерального бюджета. Чтобы получить ГИФО, выпускник должен был набрать на ЕГЭ количество баллов, позволяющее поступить в высшее учебное заведение. При этом предполагалось введение пяти категорий ГИФО, каждая из которых предполагала собственный объем финансирования в зависимости от результатов сдачи ЕГЭ. Это в принципе соответствовало политике нормативно-подушевого финансирования образования. Однако широкого масштабирования данный проект в итоге не получил.

Одновременно с этим Правительство Российской Федерации стимулировало появление других институциональных реформ. Одними из наиболее масштабных стали присоединение отечественной системы высшего образования к Болонскому процессу и интеграция образования и науки, включая две ступени обучения. Существенно, что особое внимание в этом процессе уделялось развитию магистерских программ. Подтверждением этого факта явилось увеличение с начала 2000-х гг. количества бюджетных мест на программы магистратуры с 12 % до 40 % к 2016 г. В то же время качественно изменения были не столь значительны, поскольку программы бакалавриата во многом стали секвестированными программами специалитета, а по программам магистратуры так и не сложилось четкого понимания их предназначения.

В 2001 году появляются первые университетские комплексы. Механизмом их создания является объединение образовательных организаций разного уровня с учреждениями других социальных сфер и некоммерческими организациями [251]. Однако поставленная перед университетскими комплексами задача повышения эффективности образовательного процесса и качества научных исследований не была решена в должной мере.

К ответу системы образования на требования о ее большей гибкости [250] можно отнести факт вхождения в качестве структурных единиц в вузы ряда учреждений СПО. Этот процесс происходил одновременно с процессом перевода на региональный уровень большого числа учреждений среднего

профессионального образования: уже 10 % обучающихся стали осваивать программы СПО в условиях вуза [327].

С 2005 г. решалась задача преобразования региональных вузов в центры развития и самореализации молодежи в регионах в целях благополучного развития, – данное направление в 2006 г. стало основой разработки уникального пилотного проекта, направленного на создание федеральных университетов, в котором стартовыми были определены Сибирский и Южный федеральные университеты. Разработанные ими программы стратегического развития образовательных учреждений на десятилетний период получили целевое финансирование из федерального бюджета.

В 2009 г. в данный проект с выполнением тех же условий, а именно образование нового вуза на основе объединения с другими по типу слияния и разработка программы стратегического развития под специальное целевое финансирование, вошли 5 федеральных университетов: Казанский, Дальневосточный, Северо-Восточный, Северный (Арктический) и Уральский федеральные университеты; в 2014 г. к проекту присоединился Крымский федеральный университет. Однако стабильно функционирующие вузы, как показал анализ, хотя и демонстрируют позитивную динамику развития, оказывают свое влияние не на всей территории федеральных округов, где они расположены, а в пределах одного – двух ближайших регионов, что сделало актуальной дискуссию о целесообразности модели, ее результативности и эффективности [117].

Вслед за созданием первых федеральных университетов в 2008 г. был дан старт пилотному проекту создания национальных исследовательских университетов. Такими учреждениями стали Ядерный университет «МИФИ» и Университет науки и технологий «МИСИС» (г. Москва). Дальнейшее создание нового типа университетов осуществлялось на основе конкурса программ развития вузов. Значимым событием стал реализованный при финансовой и содержательной поддержке Всемирного банка государственный конкурс новых программ развития вузов (2006-2008 гг.), итогом которого стала финансовая и материально-техническая поддержка их реализации на федеральном уровне с общим объемом

финансирования проекта приблизительно 40 млрд рублей [358].

Структурные и институциональные изменения стали ключевой задачей преобразования системы высшего образования в 2000-х гг., но, судя по анализируемым работам, оставались нерешенными проблемы качества, содержания и технологий его освоения в вузовском образовании.

Обращаясь к особенностям развития высшего педагогического образования в рассматриваемый период, можно отметить следующие направления инновационных изменений: появление новых, требующих решения проблем, определивших необходимость выявления новых институциональных форм непрерывного педагогического образования и направлений научно-педагогических исследований; усиление внимания к личности субъектов образовательного процесса и роли общественных, культурологических дисциплин и курсов в образовательном процессе, что упрочило влияние процессов гуманизации и гуманитаризации образования; диверсификации, дифференциации, индивидуализации и специализации высшего педагогического образования, включая новые форматы практической подготовки и цифровизацию педагогического процесса в целом [14].

Исследователи определяют период с 2010-х годов по сегодняшний день как время масштабных *трансформационных сдвигов* в системе высшего образования. Отправной точкой этих перемен стал запуск (с 2012 г.) проводимого далее каждый год мониторинга эффективности деятельности вузов. Данная инициатива была связана с постановлением Президента Российской Федерации об установлении в 2018 году размера заработной платы преподавателей и научных сотрудников вузов не менее 200 % от размера средней заработной платы в соответствующем регионе [242].

В этот период действует мониторинг эффективности через проведение объективной оценки всех видов деятельности вузов, а также состояния их инфраструктуры. Ключевые показатели деятельности организаций высшего образования в данном мониторинге связаны с эффективностью использования ресурсов для достижения требуемых результатов. Мониторинг позволил впервые в Российской Федерации сравнивать показатели деятельности вузов друг с другом и

с базовыми позициями международных рейтингов, таким образом в целом сделать картину результативности более прозрачной [31].

В ходе проведения мониторинга эффективности вузов была выделена группа университетов с «признаками неэффективности» [158], куда попал и Нижегородский государственный педагогический университет [217]. В группу показателей вошли: значение среднего балла ЕГЭ абитуриентов очной формы обучения; интегральный показатель научно-педагогической инновационной продуктивности преподавательского состава; метрики международной интеграции вуза (с учётом географии партнёрских отношений); процентное соотношение иностранных студентов в общем контингенте обучающихся; показатели доходности вуза относительно каждого научно-педагогического работника.

Решение об оптимизации сети вузов через приостановление деятельности отдельных образовательных организаций осуществлялось до 2015 г. по результатам мониторинга, в котором участвовали и негосударственные вузы. Также в пользу признания результативности описываемого мониторинга можно привести тот факт, что, помимо выявления неэффективных вузов, были четко обозначены две группы сильных по показателям вузов, куда вошли и образовательные организации, входящие в мировые рейтинги, и региональные вузы, обеспечивающие формирование кадрового ресурса субъектов Российской Федерации.

К 2020 г. благодаря «Проекту 5-100» [105] пять ведущих российских университетов добились вхождения в ведущие международные рейтинги (QS, THE, ARWU) на уровне первых 100 позиций [248]. Конкурсный отбор программ развития университетов проходил в два этапа: в 2013 г. 15 из 54 вузов были признаны победителями, а в 2015 г. в проект вошли еще 6 университетов. В эту группу не включены Московский и Санкт-Петербургский государственные университеты, финансирующиеся федеральным правительством по отдельным бюджетным правилам. Реализация национальной «инициативы превосходства» позволила добиться существенного превосходства в международных рейтингах за счет повышения показателей по следующим направлениям: формирование системы поддержки молодых исследователей, развитие научной и академической мобильности,

расширение международного сотрудничества.

С 2015 г. начал действовать порядок финансового обеспечения федеральных государственных учреждений на основе государственного задания на оказание государственных услуг [247]. К 2016 г. неоднородность ситуации развития вузов в разных регионах страны значительно усилилась, при этом наибольшее сосредоточение интеллектуальных и финансовых ресурсов оказалось в Москве и Санкт-Петербурге. Это обусловило выдвижение идеи создания опорных университетов. Целью программы развития опорных университетов как образовательных и научно-исследовательских институций стало обеспечение конкурентоспособности различных систем высшего образования на региональном уровне. Предназначение определялось необходимостью разработки технологий стратегического и социально-экономического развития региональных систем с учетом разных контекстов [111]. По результатам конкурсных отборов в состав опорных университетов были отобраны 33 региональных университета. В силу разных объективных и субъективных причин и недостаточности мер финансовой и административной поддержки прогнозируемые эффекты от данной структурной перестройки не были достигнуты полностью.

Поиски путей создания эффективной отечественной системы высшего образования продолжились в рамках приоритетных проектов, направленных на развитие вуза как «пространства инноваций» [276], что должно способствовать укреплению позиций ведущих российских вузов в мире. Кроме того, проекты предполагают создание на базе вузов и научных организаций центров Национальной технологической инициативы [256, 278]. Вхождение российских вузов в мировые рейтинги по физико-математическому, естественно-научному, гуманитарному направлениям научного знания вкупе с открытием центров генерирования и распространения инноваций выступило ориентиром формирования кластера передовых российских университетов и региональных опорных вузов.

Структурно данная задача предполагала два пути решения: создание центров технологического развития региона на основе инновационных и промышленных кластеров, расширения экспорта образования, роста инвестиционной

привлекательности вузовских программ и проектов; создание центров социального развития региона, которые отличает направленность на развитие рынка социальных услуг, формирование региональной модели выявления и развития талантов, развитие городской среды, обеспечение социальной стабильности.

Вектором стратегического развития непрерывного образования стали национальные проекты «Молодые профессионалы», «Кадры для цифровой экономики», «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок». Предполагается, что в дальнейшем обозначенные национальные и федеральные проекты должны выступить нормативно-правовым и научным фундаментом разработки технологии стратегического планирования в образовании [243].

Стратегические ориентиры, направленные на повышение международной конкурентоспособности высшего образования, связанные с развитием программ международного сотрудничества, формированием кадрового ресурса цифровой экономики, совершенствованием системы подготовки научных кадров в рамках создания научно-образовательных центров, включены в целевые установки национальных проектов и соответствующих федеральных проектов. Иллюстрацией служат научные центры РАО, действующие на базе высших учебных заведений и получившие признание благодаря весомым результатам в области научных и научно-педагогических исследований.

Начиная с 2019 г. при подготовке программ, направленных на развитие сферы высшего образования, требуется в обязательном порядке предусматривать перечень нормативно-правовых актов и управленческих решений, издаваемых органами государственной власти, а именно:

– положения Федеральной программы исследований на период с 2021 по 2030 годы [257] и основные направления национальных проектов, совокупность стратегически значимых направлений в научно-технической сфере и ключевых технологических приоритетов, обеспечивающих устойчивое развитие государства;

– механизм динамического планирования квоты бюджетных мест для очной формы высшего образования в региональных вузах, реализуемый в рамках национальной концепции справедливого и доступного образования [288];

– разработка системы условий сбалансированного воспроизводства научно-инженерных и предпринимательских кадров и повышение их конкурентоспособности на мировом уровне [252];

– введение комплекса из 42 стратегических инициатив в контексте реализации национальной цели в области образования, сформулированной как «возможности для самореализации и развития способностей (талантов)»;

– внедрение в университетской среде проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства» (http://government.ru/docs/43451/) как ключевого инструмента в достижении национальной цели - «достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство»;

– государственная программа поддержки университетов «Приоритет-2030» по формированию пула университетов – лидеров создания новых научных знаний, технологий и разработок для внедрения в отечественную экономику и социальную сферу (https://priority2030.ru/);

– проект пилотного характера по изменению уровней высшего образования; при этом университеты становятся инициаторами изменений в сфере экономики, предпринимательства, технологий, культуры и т.д., задающими эти изменения на научной основе с учетом исторического наследия и перспективных задач развития государства и общества. Сами же университеты все больше начинают позиционировать себя как «лидеры изменений».

Отмечается нарастающая значимость принципа единства образовательного пространства, в рамках которого нормативно определяется взаимосвязь систем обучения и воспитания с одновременным обеспечением защиты и развития этнокультурных традиций и особенностей народов, населяющих многонациональное государство возрастающий акцент (ред. от 04.08.2023 № 479-ФЗ) [238]. Это продиктовано не только этническим и социокультурным многообразием страны, но и необходимостью обеспечения равного доступа к образованию, благоприятных стартовых условий для широких слоев населения.

Формирование единого образовательного пространства является одним из ключевых направлений развития системы образования страны [59, 245, 259, 260].

Проектирование такого образовательного пространства предполагает необходимость учета трех базовых составляющих: организация системы отечественного образования на основе принципов государственной образовательной политики; выстраивание на единой методологической основе федеральных образовательных стандартов и образовательных программ; предоставление равных возможностей и гарантированных прав на образование всем гражданам, исходя из их способностей и потребностей.

По мнению С.В. Ивановой [133], особенность образовательного пространства заключается в его двойственном характере, проявляющемся в том, что оно одновременно представляет собой и упорядоченную совокупность объектов, создающих насыщенность и целостность данного пространства, с которыми взаимодействуют люди в процессе получения образования, и предмет деятельности, суть которой состоит в воздействии, влиянии самих субъектов образования на это пространство. Существенной особенностью современной трактовки принципа единства образовательного пространства Российской Федерации является учет при его построении социокультурных условий жизнедеятельности общества. Как показывает в своем исследовании Г. В. Сорина, социокультурный статус образовательного пространства внутри целостного общества зависит от особенностей целеполагания [324]. Так, например, стремительное продвижение цифровых технологий вынуждает вводить их в современное образовательное пространство субъектов, вычленять в нем цифровой сегмент.

В политическом контексте вопрос о построении единого образовательного пространства напрямую связан с национальной безопасностью страны, что означает неукоснительное следование ее требованиям на всех уровнях системы образования. Формальный подход к интерпретации принципа единства образовательного пространства означает, что на всех уровнях национальной образовательной системы реализуются государственные образовательные стандарты, в соответствии с требованиями которых осуществляется оценка образовательных результатов. Наряду с этим стандарты включают положения, учитывающие комплекс требований к условиям, необходимым для реализации

образовательных программ. Эти условия формируются образовательными организациями и охватывают психолого - педагогическую, информационную, программно - методическую и материально - техническую составляющие, но они не рассматривают внешние условия, а именно демографические, экономические и другие обстоятельства, которые в многонациональном, полиэтническом государстве становятся поликультурной, социально ориентированной и открытой системой [133, 135].

В современной российской системе высшего образования каждый тип вуза обладает чётко выраженной миссией, объединяющей основные направления его работы (Таблица 1).

Таблица 1 – Дифференциация отечественных университетов инновационного типа

Тип университета	Ключевые характеристики
1. Национальный исследовательский университет	1. Фундаментальные и прикладные научные исследования стратегической направленности. 2. Наукоемкость образовательного процесса. 3. Интенсивность и квалитативность инновационной деятельности
2. Федеральный университет	1. Территориальный центр генерирования и аккумуляции стратегических научно-технологических инициатив. 2. Межведомственная, межинституциональная, в том числе международная, коллаборация. 3. Интенсификация и высокое качество научной и инновационной деятельности
3. Региональный опорный университет	1. Междисциплинарный научно-образовательный центр. 2. Находится в авангарде инновационного развития региона. 3. Партнерство с региональными бизнес-структурами по различным направлениям развития научно-производственного комплекса. 4. Центр международного сотрудничества и социально-экономического развития региона

В современную эпоху, когда научно-технический прогресс заметно ускоряется, а принцип «образование через всю жизнь» становится объективной необходимостью, оформляется новая модель и высшего педагогического образования, связанная, прежде всего, с персонализированными образовательными

траекториями и треками собственного профессионального и карьерного роста, которые строятся в условиях сетевого партнерства образовательных организаций с различными агентами индивидуального, экономического и социального развития.

Единство образовательного пространства означает согласованность нормативно оформленных интересов участников образовательных отношений относительно целей, содержания и результатов образования. Данная трактовка предполагает соотнесение принципа единства образовательного пространства с принципом образовательного равенства, означающего выравнивание образовательных прав до равенства образовательных возможностей, то есть, по сути, процесс создания демократического равенства в системе образования [375]. Образовательное пространство в контексте принципа единства предстает в виде единства многообразия, что является принципиальным условием индивидуализации образовательного процесса при соблюдении общеустановленных единых требований к результатам образования.

Стратегическое развитие национального исследовательского университета имеет чётко выраженную направленность на мотивацию университетских коллективов к управлению развитием через коммерциализацию результатов инновационной деятельности в условиях экономики знаний и цифрового общества.

В отношении регионального университета следует отметить, что данный тип находится пока в стадии своего нормативного закрепления в системе высшего образования Российской Федерации.

В некотором смысле региональные университеты в текущих нормативно-правовых условиях самостоятельно выбирают, включаться ли им в интенсивное развитие собственных партнерств, коммерциализацию результатов научной деятельности и создание собственных региональных инновационных экосистем [4]. И во многом это зависит от позиции руководителей самого университета, а также тех ресурсов, которыми они обладают.

В академическом сообществе существуют различные типологии университетов, фаз их развития, качественных переходов из одного формата в другой. Так, исследователь Е. В. Неборский в своём анализе университетской

системы выделил четыре различных формата, характеризующих типы высших учебных заведений: корпоративный, исследовательский, технократический (инновационный), биоцифровой – на основе характеристик университетов и потребностей общества (предполагая, в рамках институционального подхода, что университет существует и реализует свою деятельность как социальный институт) [226, 227]. Йохан Г. Виссема выделял три поколенческих формата университета: университеты средневековых городов, университеты по модели В. фон Гумбольдта, университеты третьего поколения (предпринимательские), закладывая в основу классификации модель внутреннего устройства университета [417]. Достаточно подробно о модели предпринимательских университетов (на примере США), писал бывший президент Гарвардского университета Д. Бок, занимавшийся поиском механизмов сохранения такого баланса между наукой и бизнесом, чтобы не дискредитировать академические стандарты [405].

В. С. Ефимов и А. В. Лаптева предложили типологию университетов, положив в основу классификации исторические типы их трансформации, используя обозначения «Университет 1.0», «Университет 2.0», «Университет 3.0», «Университет 4.0» [116]. Авторы-разработчики, используя категории «деятельностное», «социальное», «антропологическое», предложили особую конструкцию, которая связывает разные аспекты действительности университетов и отражает их включенность как во внешний социокультурный контекст, так и во внутренний (Таблица 2).

Таблица 2 – Целесообразность исторических типов университетов в рамках вызовов и требований современности

Тип университета	Описание	Целесообразность
1. «Университет 1.0»	Кооперация субъектов интеллектуальной деятельности в виде самовоспроизводящегося сообщества, соответствующего доиндустриальной стадии цивилизационного развития общества. Приоритет отдается образовательной функции, реализуемой по шаблонным схемам и регламентам	Нецелесообразна в условиях экономики знаний

Продолжение Таблицы 2

2. «Университет 2.0»	Преобладает прикладное знание, включая естественные науки и инженерию, направленное на подготовку высококвалифицированных специалистов и управленческих кадров для разных производств. Соответствует индустриальной стадии общественного развития. Образовательная и научная функции вуза являются равнозначными и осуществляются на достаточно высоком уровне.	Соответствует миссии регионального университета
3. «Университет 3.0»	Является университетом «Знания», ориентируясь на цифровые технологии, креативные и сквозные, исследовательскую и проектно-конструкторскую деятельность, разрабатывая образовательные технологии интеграционного типа. В области профессионального образования уделяется значительное внимание высокой активности и инициативности молодежи, ее самореализации и саморазвитию	Отвечает миссии федерального и национального исследовательского университетов
4. «Университет 4.0»	Является университетом образовательного общества, обеспечивающего производство, воспроизводство и использование интеллекта в форме «мыслящей субстанции», в условиях «цифро-коммуникативной» непрерывно развивающейся образовательной среды. В качестве сетевого, территориально-распределенного вуза организует образование и просвещение населения, выполняет задачи исследования, проектирования и производства инноваций, экспертизы и консалтинга в целях создания новой реальности. На основе цифровых технологий обеспечивает трансформацию классических образовательных моделей, создание условий для персонализации образовательных траекторий непрерывного личностно-профессионального развития	Соответствует видению федерального университета как лидера изменений

Используя в качестве методологической рамки концепцию В. С. Ефимова и А. В. Лаптевой, можно определить целесообразность исторических университетов применительно к вызовам и требованиям современности.

В настоящее время функционируют организационно-управленческие модели современных университетов, характеризуемые специфическими механизмами управления развитием вуза (Таблица 3).

Таблица 3 – Организационно-управленческие модели современных университетов (по В. С. Ефимову и А. В. Лаптевой)

Модель университета	Характеризующие признаки
1. Классический университет	В образовательной сфере ориентация на обеспечение высокого уровня подготовки специалистов на основе формирования содержания образования, оптимально сочетающего естественно-научные и гуманитарные дисциплины, и наличия воспитательного блока, обеспечивающего трансляцию нравственных и культурных ценностей. В научно-исследовательской области – приоритет фундаментальных исследований
2. Предпринимательский университет	В образовательной и научной сферах приоритет отдается исследованиям в экономической области и сфере бизнес-образования. Реализуется собственная коммерческая деятельность по заказам крупных корпораций и правительственных структур. Основные области деятельности: научные разработки, образовательные услуги, дополнительное профессиональное образование специалистов
3. Исследовательский университет – «фабрика мысли»	Концентрирует высококвалифицированных в своих областях научно-педагогических работников и талантливых студентов. Наличие передовой ресурсной базы для проведения прорывных исследований. Технологии управления, ориентированные на развитие лидерских качеств, равноправное участие студентов и преподавателей в принятии управленческих решений, касающихся образовательного процесса. Обучение строится на основе содержательной коммуникации с использованием проектов, симуляционных тренажеров, «живых» кейсов
4. Корпоративный университет	Институциональная форма непрерывной профессиональной подготовки. Преподавательский состав формируется из компетентных высококвалифицированных работников предприятий и организаций определенных отраслей. Образовательный процесс обладает максимальной гибкостью, преобладанием самостоятельного изучения студентами учебных материалов. Ориентация на немедленное применение получаемых знаний и навыков
5. Университет – «фабрика кадров»	Ориентация образовательных программ на конкретные кадровые потребности территории. Преобладание образовательных программ уровня бакалавриата (90 %). Широкое использование форматов электронного, дистанционного образования, высокий удельный вес самостоятельной работы студентов с использованием мультимедийных ресурсов

Продолжение Таблицы 3

6. Сетевой университет	Строится по модели консорциума через объединение интернет-сетей и коллективных субъектов взаимодействующих сторон. Интегрированная сетевая модель управления. Модульная структура сетевых образовательных программ, ориентированных на построение индивидуальных образовательных траекторий, что позволяет обеспечить творческий, продуктивный характер деятельности. Высокая степень академической мобильности студентов и преподавателей
7. Виртуальный университет	Дистанционный или очно-дистанционный формат обучения. Цифровая система управления организационной деятельностью: электронный документооборот, цифровые профили преподавателей и студентов, образовательный портал, виртуальная система исследований и разработок, электронная библиотека, образовательная и исследовательская сеть, электронный офис. Применение управленческих технологий, основанных на консолидации ресурсов разных проектных групп

Достижение стратегических задач научно-технического, технологического, экономического, социального и пространственного развития Российской Федерации диктует необходимость ориентации вузов на организацию научно-образовательной и проектно-исследовательской коллаборации на региональном, федеральном и международном уровнях.

Обозначенная идея нашла отражение в программе поддержки лидерства отчественных университетов Приоритет – 2030» (2021 г.), которые выступают лидерами изменений в сфере высшего образования и получают для этого государственную помощь [248].

Мининский университет, имея позитивный опыт участия в образовательных и научных проектах, активно включился в федеральный проект «Приоритет – 2030». В контексте обозначенного проекта предусмотрена системная трансформация вуза, основным механизмом которой выступает технология проектно-ресурсного управления (Г. А. Игнатьева), предусматривающая развитие стратегических ресурсов университета на основе создания научно-образовательной коллаборации, эффектом организационного развития которой станет построение новой институции, создание команды трансформационных

процессов для достижения и реализации национальных целей по подготовке и развитию педагогов нового поколения [139, 140].

Участие Мининского университета в проекте «Приоритет – 2030» обусловило широкое использование интеграционных и управленческих механизмов в части разработки модели научно-проектного консорциума, которая пройдет экспериментальную апробацию в условиях проектов, ориентированных на формирование эффективных механизмов конструктивного сотрудничества вуза с образовательными организациями всех уровней системы образования.

Рассмотрение в историческом аспекте процессов становления и развития отечественной системы высшего образования в контексте ключевых приоритетов государственной образовательной политики дает возможность определения ведущих задач, треков и проектов трансформации Мининского университета в аспекте их направленности на реализацию насущных потребностей страны и региона в развитии технологического и кадрового педагогического потенциала, усиливая фокусировку управленческой деятельности на достижении планируемых результатов и качестве трансформационных процессов [88].

Трансформация отечественного высшего образования, представляя собой открытый и опережающий процесс, задающий определенные методологические направления, таким образом, что ведущий трек – суверенитет страны в мировозренческих установках и технологиях включает в свой состав следующие локальные вектора:

1) образование как суть жизненного пути;

2) цифровая трансформация;

3) организационная трансформация;

4) конвергенция;

5) кооперация и образование взрослых (Рисунок 1).

Представим содержательную характеристику каждой из обозначенных тенденций стратегического развития педагогического университета.

Рисунок 1 – Карта-схема стратегических тенденций развития образования

1. Локальная тенденция «Образование через всю жизнь» трактует непрерывное образование опережающего характера в качестве инновационного организационно-управленческого ресурса построения на основе интеграции содержания образования проектно-программного типа и современных, в том числе цифровых, форматов коммуникации пространства развития субъекта образования. Трансдисциплинарный синтез нового содержания непрерывного педагогического образования, технологий профессионального развития, самореализация педагога и возможности гуманитарной экспертизы обеспечивают реализацию ключевой миссии педагогического университета – «развитие педагогической субъектности в профессиогенезе».

2. Локальная тенденция «Кооперация и образование взрослых» утверждает проектно-деятельностную кооперацию как принципиально новый коллективный, структурно-содержательный формат образования взрослых и построения структуры «корпоративного университета» в условиях высшего образования на основе партнерства с лидерами бизнес-образования. Данное направление связано с поиском эффективных способов решения проблем, определением новых

организационных форм коллективного взаимодействия и коммуникации, развитие человеческого потенциала и созданием «сетевых площадок» по проектированию новых образовательных практик.

3. Локальная тенденция «Цифровая трансформация» определяется тем, что в условиях глобальной доступности любой хранящейся в сети информации, включая культурное наследие и описание технологий, требуется принципиальный пересмотр моделей управления знаниями на основе экосистемного подхода. Распространение «умной среды», массовизация когнитивных технологий требуют разработки концепции образовательного проектно-организованного знания, формирующего культурные способы работы с информацией, перевода ее в систему личностно-профессиональных знаний.

4. Локальная тенденция «Конвергенция» реализует запрос личности на самореализацию, предлагая возможности сотрудничества университета с различными гражданскими институтами, производственными предприятиями, общественными организациями в разделяемых всеми партнерами форматах социального взаимодействия. В рамках данного тренда осуществляется коллаборация с широкой общественностью и социальными партнерами для разработки нового уникального проекта «Педагогическая инженерия и инженерное мышление», концептуальным ядром которого выступает инновационная модель нового типа профессионализма современного педагога и руководителя.

5. Локальная тенденция «Организационная трансформация» диктует необходимость и обозначает векторы структурных изменений в образовании, одним из проявлений которых является создание в университете инновационной структуры в виде образовательного проектно-научного комплекса в следующей логике: «НГПУ (проектно-сетевая институция и форпост инновационных изменений) – кафедра андрагогики и управления развитием – научная лаборатория (практико-ориентированное знание) – практика высшего и дополнительного профессионального образования – профессиональные и социальные партнеры».

Технология управления развитием педагогического университета в рамках более масштабной тенденции «Технологический и мировоззренческий

суверенитет» ориентирована на построение системы разнообразных фундаментальных и прикладных – проектных, учебно-методических и технологических – разработок. Общая характеристика результатов научных изысканий в рамках предложенной схемы стратегических трендов будет представлена как во второй главе, где раскрываются методологические основы концепции управления развитием университетом, так и в третьей главе научной работы, в которой представлена трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета.

1.2. Научные подходы и принципы построения системы управления развитием педагогического университета

Проблема управления образовательными организациями становилась предметом анализа многих исследователей, среди которых можно выделить важнейшие научные исследования, например, Р. Акофф [5], Е. А. Алисов [10], К. Ангеловски [13], А.А. Афанасьев [20, 21, 22, 23, 24, 285], Е. П. Белозерцев [35], И. Д. Белоновская [172, 307, 308, 357], А. Г. Бермус [38, 39, 40], В. И. Блинов [43, 219], Г. А. Бордовский [49, 50, 291], Й. Виссема [417], А. А. Вербицкий [60, 61, 62], С. Г. Воровщиков [71, 72, 73], М. В. Груздев [98, 99, 100, 260], О. С. Виханский [66, 67, 68, 69], Ю. В. Громыко [92, 93, 94, 95, 96], В. В. Давыдов [102], С. О'Доннел [185], С. Д. Каракозов [144, 153, 154, 155, 156], Г. Кунц [185], В. С. Лазарев [188, 189], М. Мескон [207], А. И. Наумов [46, 69, 221, 222], О. П. Осипова [76, 110, 175, 199, 206, 269, 270, 345, 362], М. Н. Певзнер [279], М. М. Поташник [360], А. И. Савенков [82, 90, 304, 305, 306], Дж. Салми [113], А. И. Субетто [337], В. А. Ясвин [396, 397, 398, 399, 400, 401] и др.

Среди концептуальных идей развития системы высшего образования и построения образовательных сред и развивающихся практик во всех современных исследованиях обозначены некоторые значимые положения: реализация

инноваций в системе регионального образования и стратегического лидерства в условиях системных изменений (С. В. Наумов [223, 224], В. И. Гам [77, 78]); построение образовательных учреждений нового типа (Т. Г. Калугина [55, 149, 150, 151, 152, 328]), Е. В. Гаращук реализует идею формирования ресурсного потенциала вуза как фактора развития [79],.

Проведены исследования, посвященные раскрытию управленческих механизмов подготовки высококвалифицированных кадров в вузе, – они рассматриваются с разных ракурсов и в различных контекстах:

- в работах Н. В. Коноплиной [177] и М. С. Васильевой [58] обсуждаются вопросы разработки системно-целевого, программно-целевого и проектного управления вузом;

- технология государственно-общественного регулирования образования раскрывается в докторском исследовании И. М. Реморенко [298];

- модель полисубъектного управления развитием системы вуза и кластерная модель взаимодействия субъектов образования представлены в исследованиях В. И. Коваленко [173] и К. В. Чедова [373];

- технология предотвращения последствий использования информационных, цифровых и коммуникативных технологий в образовании, социально-педагогического сопровождения учителей, социального партнерства и социального управления представлена в работах А. Л. Димовой [107], О. Д. Федорова [47], И. Ю. Черниковой [374].

В данном диссертационном исследовании предметом анализа выступает управление развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства.

Система управления развитием педагогического университета, как и любой другой организации, предположительно, будет более результативной, если будет опираться на научно обоснованные принципы и подходы. Собственно, «подход» понимается нами как фундаментальное основание деятельности, которое опирается на положения той или иной парадигмы, теории, концепции. При разработке и реализации стратегии развития университета принципиально важным для нас

является выбор определенного подхода или совокупности подходов, образующих так называемое фундаментальное ядро.

Классическая теория управления представлена следующими подходами:

– системный – управление системой как взаимосвязанными частями целого, каждая из которых вносит свой вклад в развитие;

– ситуационный – управление через определение внешних условий, оказывающих влияние на организацию (ситуация, в которой находится организация);

– проектный – управление проектами, предполагающее переход от исходного состояния объекта в целевое;

– процессный – управление взаимосвязанными процессами.

Одним из относительно новых, комбинированных подходов в академическом сообществе считается процессно-системный [263, 284]. В отличие от классического системного подхода [219], сущность процессно-системного подхода к управлению ресурсным потенциалом развития педагогического университета, заключается в изучении взаимодействия наиболее общих форм и частей образовательной системы педагогического университета с помощью построения и исследования процессов, связывающих части системы с ее целями, образуя ценностно-целевое единство всей совокупности элементов данной системы.

В научном управлении данный подход имеет широкое распространение и составляет основу системного анализа в сфере организационного управления и анализа состояния образовательных и социальных систем разного уровня и масштаба, с использованием модели организации и понятийного аппарата системного анализа (А. А. Беляев, Э. М. Коротков, Ф. Кумбс, В. С. Лазарев, С. П. Никандров, С. Оптнер, Э. Г. Юдин и др.).

В понятийно-терминологический аппарат процессно-системного подхода входят системные объекты: вход, процесс, выход, ограничения, цели и обратная связь [189]. Суть процессно-системного подхода к исследованию механизмов формирования ресурсного потенциала педагогического университета управления его развитием представлена на Рисунке 2.

Процессно-системный подход к управлению развитием педагогического университета определяет две линейки логических взаимосвязей: взаимосвязь процессов функционирования и развития и взаимосвязь внутренних процессов университета и процессов взаимодействия вуза с внешней средой.

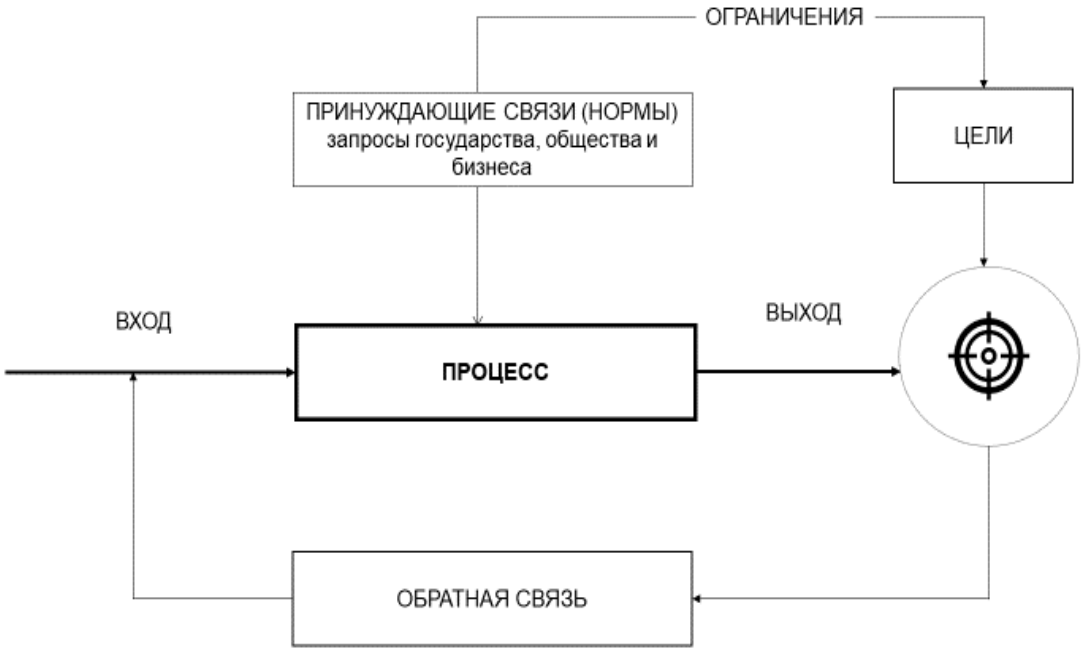

Рисунок 2 – Процессно-системный подход к управлению развитием, по В. С. Лазареву

Условиями для бесперебойного протекания данных взаимосвязанных процессов является высокая скорость изменений в ответ на образовательный запрос разных целевых групп и гибкость системы мотивации преподавателей и руководящих работников.

В качестве «*точки входа*» выступает совокупность ресурсных компонентов, детерминирующих стратегические возможности развития педагогического вуза. К ключевым компонентам относятся: профессионально-личностные компетенции научно-педагогического состава и материально-организационные ресурсы.

Точка выхода – это и результаты образования, и системные эффекты от трансформационных процессов, или конечное состояние изменяемой в ходе управления развитием образовательной системы университета.

Основной процесс – тот, который обеспечивает преобразование входа в выход. При этом каждый вход системы рассматривается как выход из этой или иной системы, а выход – как вход в другую систему или свою собственную.

Обратная связь – это способ установления соответствия фактического выхода запланированному, который часто предполагает изменение того или иного входа системы (например, результаты диагностики стратегических способностей выпускников могут показать необходимость внесения изменений в содержание определенной дисциплины основной образовательной программы и используемых в образовательном процессе технологий).

Ограничения – это набор требований к организации процесса и качеству результатов деятельности преобразуемой системы в целом, задаваемый системой более высокого порядка, – в нашем исследовании это касается параметров ресурсного потенциала и организационного эффекта трансфункциональной технологии управления развитием.

В педагогической сфере, кроме классических теорий [378], в силу ее специфики используются и другие подходы, которые формируются на стыке классической педагогики и теории управления. Антропологичсекий блок концепции управления развитием означает утверждение принципа ориентации данного процесса на развитие субъектности каждого члена университетского сообщества за счет ориентации на деятельностный и задачный подходы. Речь идёт о подходах, ориентированных на построение особого деятельностного пространства. Оно включает комплекс различных форм и видов деятельности, а их освоение позволяет человеку превратиться в активного субъекта собственной деятельности.

Применение таких подходов к анализу научно-педагогического состава университета позволило выявить разный уровень мотивации и результативности деятельности сотрудников по внедрению новшеств. Так, было установлено, что преподаватели имеют низкую потребность и готовность к улучшению своей образовательной деятельности в контексте социокультурных изменений и, как следствие, демонстрируют разную способность к профессиональному развитию, разную мотивацию к влиянию на развитие организации в целом. Однако

целенаправленные изменения в образовательных и социально-гуманитарных системах производятся через введение новшества как деятельностного средства возможного повышения эффективности системы.

Деятельностный и задачный подходы на методологическом уровне позволяют проектировать образовательную систему университета как имеющую опережающий характер, относительно автономную систему, исходя из отношения к педагогу как социально-ответственному субъекту разных видов социально-образовательной деятельности, выстраивая структуру взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов непрерывного профессионального роста педагогов в течение всего профессионального цикла, что в совокупности обеспечивает выполнение университетом функции опережения текущих потребностей общества, воплощаемого в новых теоретических и практических моделях образования.

Проектный подход на методологическом уровне позволяет разрабатывать стратегии развития университета, ориентированные на проектную организацию образовательных и научно-исследовательских процессов, которые дают возможность для реализации отдельных задач в виде проектов, создавать проектные команды и офисы, реализующие конкретные задачи, что позволяет проявлять гибкость по отношению к внешним рискам для развития самой образовательной организации, более активно включаться в различные кампании, создавать профессиональные консорциумы [97, 333, 371].

Андрагогический подход несет на себе двойную функциональную нагрузку: первая связана с выполнением роли теоретико-методологической основы разработки механизмов организационно-управленческого сопровождения профессионального роста научно-педагогических кадров университета, а вторая составляет содержание праксиологической методологии исследования как единства идей, методов, закономерностей и принципов, применяемых при разработке концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, в котором реализуется формальным образом непрерывное опережающее образование взрослых обучающихся.

В системе непрерывного образования андрагогика как отрасль

педагогической науки осуществляет научные исследования теоретических и практических проблем образования взрослых с учетом их особенностей, имеющегося жизненного опыта, специфических культурных, образовательных и профессиональных запросов, нацеленности на самообразование и саморазвитие.

Андрагогический подход (Л. И. Анцыферова, С. Г. Вершловский, А. А. Здравомыслов, С. И. Змеев, Г. А. Игнатьева, В. Н. Келасьев, И. А. Колесникова Ю. Н. Кулюткин, Л. Н. Лесохина, Питер М. Сенге, В. И. Слободчиков, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая, B. J. Daley, R. Edwards, P. Jarvis, M. S. Knowles, E. Lindeman, M. Tight, T. Husen и др.) несет в себе ценностно-целевые ориентиры, которые эффективно реализуются в условиях самообучающейся организации [140, 141], и позволяет разрабатывать инструменты рефлексивного управления деятельностью и организацией развивающихся коллективов и профессиональных сообществ [138].

Андрагогический подход предполагает формирование результативных исследовательских коллективов, обеспечивающих развитие научных знаний и получение фундаментальных и прикладных научных результатов, исходя из собственной логики развития соответствующей отрасли науки.

Научно-исследовательские проекты по разработке новых способов и механизмов процесса андрагогизации профессионального развития педагогов и построения образовательной практики в условиях высшего педагогического образования предполагают обращение к ключевым концептам ведущих андрагогических школ отечественного образования (С. Г. Вершловского, Э. М. Никитина и др.) [63, 126, 174, 231, 340, 408, 412, 414], создавших культурно-образовательную, социальную и социально-педагогическую основу для образования взрослых XXI века.

Андрагогический подход позволяет обозначить постановку беспрецедентной задачи, а именно проектирования качественно новых единиц содержания (проектно-организованного) и разработки системы научно-организационной и научно-методической поддержки педагогов, основанной на принципах позиционного самоопределения, рефлексивного управления, ресурсосоздающего проектирования

(Г. А. Игнатьева), в процессе чего формируются новые средства и нормы инновационной деятельности, осуществляется развитие ресурсного потенциала и интеллектуального капитала [140].

Особую значимость андрагогический подход приобретает сегодня в исследованиях в области непрерывного образования, так как, по мысли С. Г. Вершловского, неизмеримо возрастает роль образования как фактора социализации человека на разных этапах его жизнедеятельности в период кризиса, когда образование становится ведущим условием выживания, самозащиты и поэтому неотъемлемым компонентом жизнедеятельности каждого [64], что и является не только индивидуальной, но и национальной стратегией выживания.

Благодаря перестройке организационно-управленческих связей на основе андрагогического подхода в направлении преобладания проблемно-рефлексивной модели взаимоотношений субъектов образовательного процесса, наблюдается значительный рост стратегических умений и компетенций, в числе которых способность вычленять практическую проблему и формулировать на ее основе управленческую задачу, строить кооперации и создавать проектные команды, проводить экспертизу качества собственной деятельности.

Однако, как показал проведенный анализ существующих исследований в области методологии, концепций и технологий управления профессиональным образованием, если классические подходы к управлению организацией (как социальной структурой) сводятся к системе (системный), либо к ситуации (ситуативный), либо к проектам (проектный), либо к процессам (процессный), а с позиций педагогической науки, специфические подходы объединены общей субъектной парадигмой, где:

- рассматривается субъектная активность в процессе деятельности (деятельностный подход);

- акцентируется субъектное решение образовательных, проектных и исследовательских задач (задачный подход);

- делается фокус на развитии взрослых как активных субъектов обучения (андрагогический подход), в остальном наблюдается дефицит методологически

выверенных управленческих и цифровых решений.

На данном этапе научного осмысления отсутствуют проработанные концепции и управленческие технологии для развития педагогического университета, способные служить надёжной опорой в процессе принятия решений относительно как объективных элементов управленческого контура (систем, ситуативных контекстов, проектных инициатив, операционных процессов), так и субъективных составляющих (управляющих субъектов, их активности и вклада в достижение конечного результата).

Одним из таких методологических подходов может выступать *интегративный подход* [127, 128, 323, 350, 351, 391, 392, 393, 394, 395] позволяющий сочетать «объектное» и «субъектное».

Слово «интеграция» происходит от лат. integer – «целый, цельный, целое из частей» (лат. *Integratio* – восстановление, восполнение). Его сущностная трактовка сводится к тому, что при интеграции разнородные компоненты объединяются в одно целое или некоторую комбинацию, позволяющую решать конкретные задачи. В зависимости от области применения термина под интеграцией могут подразумевать, например, интеграцию различных научных подходов и теорий в практической работе психолога; интеграцию различных компонентов, теорий и межпредметных связей в процессе разработки содержания учебных занятий и образовательных программ для разных категорий обучающихся.

Обратимся к рассмотрению понятийно-терминологического аппарата концепции, ядро которого составляют два понятия, «интеграция», «управление развитием как интегративное управление».

Интеграция (от латинского integer -полный, цельный, ненарушенный) представляет собой процесс и результат объединения отдельных объектов, процессов, систем в единое целое.

Управление развитием как интегративное управление организации понимается нами как совокупность взаимосвязанных элементов управленческой деятельности - объектов, субъектов, функций, образующих целостное единство на основе действия общих механизмов управления, направленных на достижение

целей его накопления, развития и максимального использования.

Объектом управленческой деятельности в данном случае выступает своего рода «интеграция» как базовая единица управления, а именно интеграция систем, ресурсов и людей. Это позволяет учитывать в рамках принятия управленческих решений не только процессы, ситуации и системы как контекст управления развитием педагогического университета, но и людей, как активных субъектов, т.е. индивидуумов, проявляющих свою субъектность в процессе выполнения поставленных перед ними задач. В свою очередь, это согласуется с теорией образовательного пространства, в которой представлен не только объектный мир (сама система образования), но и предмет деятельности субъектов (их активное влияние на процесс и результат образования) [133].

Предметом интегративного управления являются условия и механизмы интеграции компонентов интеллектуального капитала в единое целое, подчиненное цели его формирования, наращивания и применения для воспроизводства ценностей образовательной организации.

Качественными характеристиками интегративного управления интеллектуальным капиталом образовательной организации являются:

1) направленность управления на все структурные единицы интеллектуального капитала как целостности, организацию их взаимодействия для достижения синергетического эффекта как результата согласованных, поддерживающих и ответствеенных социокультурных действий компонентов интеллектуального капитала друг на друга;

2) ориентированность управления не только на формирование, но и на развитие, качественное преобразование всех компонентов развития;

3) организация и координация взаимодействия всех субъектов образовательного и управленческого процессов, обеспечение согласованности и направленности их действий на достижение целей формирования и капитализации организационных знаний;

4) наличие управленческих механизмов, способствующих генерированию, приобретению и трансляции инновационного знания, как информационной основы

интеллектуального капитала, в педагогическую практику;

5) интеграция содержательного и функционального аспектов управленческой и профессиональной деятельности.

Интегративное управление развитием образовательной организации базируется на совокупности следующих принципов:

- принципа системности, основанного на объединении направлений и функций управления в единую систему целенаправленной, осуществляемой на всех уровнях управленческой вертикали деятельности, ориентированной на всю совокупность компонентов интеллектуального капитала как целостности;

- принципа гармонизации, проявляющегося в соотнесенности целей, содержания, методов управления с целевой управленческой установкой на создание всей совокупности возможностей для интеллектуально-познавательной и интеллектуально-созидательной, коллективно-распределительной деятельности субъектов образовательного процесса;

- принципа координации, заключающегося в создании такой организационной структуры управления и такого функционала сотрудников, которые в совокупности обеспечивают сопряженное единство действий коллектива организации по созданию организационных ценностей;

- принципа совершенствования, согласно которому интегративное управление, должно быть направлено не только на формирование, но и на развитие интеллектуального капитала, наращивание его качественных характеристик,

– принцип интеграции (взаимосвязь всех компонентов управления);

– принцип целостности (согласование функционирования относительно автономных элементов в соответствии с общей целью);

– принцип перспективности (наличие стратегической цели, связывающей разнородные элементы).

Целесообразность применения интегративного подхода к созданию концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета обосновывается тем, что он:

- полностью осуществляет деятельность в рамках приоритетных направлений

государственной политики в образовательной сфере.

– ориентирован на создание интегральной социально-педагогической системы как единое целое, включающей компоненты организационных структур, так и субъектов профессиональной и образовательной деятельности, расскрывая специфику и философию педагогического университета.

Особая значимость управления развитием как интегративного типа управления в жизнедеятельности образовательной организации диктует необходимость применения в организационной практике эффективных типов управления, с одной стороны, соответствующих сложности природы рассматриваемого феномена, а, с другой, позволяющих комплексно решать задачи его формирования, развития и эффективного использования, ориентируясь при этом на достижение взаимосвязанности этих процессов. Таким типом управления, на наш взгляд, является интегративное управление, которое обеспечивает многоаспектность, системность и целостность управленческого процесса, согласованность действий его субъектов.

В результате анализа научной литературы установлено, что проблеме управления интеллектуальным капиталом образовательной организации посвящены немногочисленные исследования. В них рассматриваются различные аспекты обозначенной проблемы: взаимосвязь процессного и стратегического подходов, интеграция разных аспектов управления (А. А. Ярулов), проектирование инновационной стратегии организации и управление инновациями (С.Н. Апенько, А.В. Лукаш, А.И. Давыдов) [16];

Изучение научных источников показало, что проблема применения интегративного подхода к управлению интеллектуальным капиталом образовательной организации является недостаточно изученной, что диктует необходимость продолжения ее исследования.

Анализ научной литературы и исследований показал, что вопросы управления интеллектуальным капиталом обсуждаются учеными с различных теоретико-методологических позиций:

- взаимосвязи процессного и стратегического подходов (А.А. Ярулов), первый

из которых направлен на формирование интеллектуального капитала, а второй - на его развитие [391];

- интеграции разных аспектов управления (Л.Ф. Бердникова), таких как: управление мотивациями, управление человеческими ресурсами, управление информацией, ресурным потенциалом, управление инновациями [37];

- управления информацией, которое включает управление базами данных и технологиями, направленными на накопление, распределение и тиражирование знаний; управление человеческим капиталом; создание организационной культуры, стимулирующей процессы генерирования, приобретения и внедрения знаний и инновационного менеджмента (О.В. Виханский), что связано с проектированием инновационной стратегии организации [66, 67 ,68, 69].

Обозначенный перечень концептуальных идей, положенных в основу управления интеллектуальным капиталом, отчетливо показывает приверженность большинства ученых идеям целостности, взаимосвязанности, что достигается применением интегративного подхода к организации управленческой деятельности.

А.А. Арасланова изучала возможности интегративного подхода в создании системы менеджмента организации в контексте управления качеством образования. Ею доказано, что пространственно интегративная система управления формируется в трех измерениях: предметном, иерархическом и функциональном, которые выполняют функцию координационных осей [17].

Обращение к категории «интеграция» в образовательных системах позволило обнаружить, что исследователи обозначенного феномена указывают на его многоаспектность и многоуровневость.

Так, А. В. Золотаревой интеграция основного и дополнительного образования рассматривается в нескольких аспектах: как процесс и как состояние, основными признаками которого являются упорядоченность, согласованность; как взаимосвязанность субъектов деятельности; как внешний и внутренний уровень взаимосвязей [127, 128, 260]. Изучая вопросы создания интегративной образовательной среды педагога, выделил уровни интеграции: методологический, структурно - функциональный и содержательный, А. А. Ярулов предлагает

интегративность рассматривать как смысловой ориентир и вектор организации управленческой деятельности [391, 392, 393, 394, 395].

Сущностными особенностями управления, организованного с позиций интеграции, является его направленность на обеспечение включенности всех субъектов управленческой деятельности в созидательно-преобразующие процессы, применение технологий организационного взаимодействия, согласованность процессов функционирования, развития и преобразования.

Значимую роль в исследовании возможностей интегративного подхода в управлении играет исследование А. А. Ярулова, посвященное выстраиванию системы интегративного управления средой образования в школе. В нем представлена качественная характеристика интегративного управления, определены механизмы и условия его организации.

По утверждению А.П. Горбунова, в образовательной организации система управления имеет интегративный характер, воплощая в себе взаимосвязанный комплекс из группы функциональных элементов как целостность, которые подчинены обному плану и стратегической цели, гарантированно ориентируясь на получение системного эффекта [86]. Интегративный подход в экономической теории предполагает, что субъектность человека оказывает непосредственное влияние на развитие самой организации [272]. При этом фокус управленческой деятельности не только направлен на самих людей и их деятельность, но подразумевает попытку разумного комбинирования.

Завершая тематический обзор литературы, отметим, что на фоне рассмотрения в научных источниках достаточно многих аспектов проблематики интеллектуального капитала организации и управления развитием, аспект интегративного управления оказался малоизученным. Это обстоятельство определяет целесообразность теоретического изучения феномена интегративное управление развитием педагогического университета.

Основные положения, рассмотренных исследований, имеют принципиальное значение для понимания сущности и структуры ппространственной модели управления развитием образовательной организации и служат теоретико-

методологическим ориентиром разработки авторской концепции управления развитием как интегративного управления, представляемая нами как совокупность базовый утверждений, отражающих понятия, базисные теоретические основания, ключевые идеи, принципы, присущие обозначенному типу управления, особенности его структуры.

Междисциплинарный теоретический анализ управленческой, педагогической, экономической литературы по вопросам теории организационного управления, ресурсной теории, менеджмента знаний, метода концептуализации показал, что проблема управления развитием образовательной организации в условиях реализации принципа единства образовательного пространства, не нашла должного теоретико-экспериментального изучения. Этот факт делает актуальным разработку научно-обоснованной авторской концепции управления развитием педагогического университета.

В контексте интегративного подхода разработана концепция интегративного управления интеллектуальным капиталом образовательной организации как методологический и мировоззренческий ориентир выстраивания такого типа управления. Концепция обладает признаками научной полноты и включает понятийно-терминологический аппарат управления, его теоретические основания, ключевые идеи, принципы, качественные характеристики, условия результативности, продуктивности и эффективной реализации.

Успех реализации указанных стратегических ориентиров напрямую зависит от качества ресурсного потенциала образовательных организаций, доминирующее место среди которого занимают ресурсы нематериальной природы, имеющие интеллектуальную форму воплощения. Принцип интегративности позволяет определять способность организации качественно выполнять предписанные функции, достигать социально-заданные цели, создавать собственную неповторимость, уникальность, обеспечивать конкурентоспособность и лидерские позиции среди институций подобного типа.

В сфере высшего образования интегративный подход использовался, например, для разработки концепции цифрового университета [225]. Однако

исследований, связанных с управлением развитием образовательной организации высшего образования, на данный момент времени не проводилось.

На фоне актуальных геополитических вызовов определяющими векторами трансформационной повестки высших учебных заведений становятся национально значимые смыслы, традиционный опыт, артикулируемые инициативой «Россия – страна возможностей», что определяет:

– удовлетворение потребностей граждан и организации персонализированного и практического обучения;

– построение модели гражданского общества, сочетающей максимальную свободу личности с высоким уровнем социальной ответственности её членов;

– научно-технологический прорыв как сверхзадача;

– открытая активная позиция страны в мировых интеграционных процессах;

– предоставление широких возможностей самореализации человека в различных сферах деятельности.

Все вышеперечисленное образует пространство возможностей постиндустриальной цивилизации для становления феномена «Человек возможный». Понятия «возможность», «необходимость» и «действительность» составляют ядро новой педагогической реальности, – опора на них обеспечивает переход к проектированию трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета и предполагает включение в научное исследование их трактовки. Понятие «возможность» в философском контексте характеризует наличие тех или иных предпосылок к тому, чтобы объект, пока еще не существующий или не вошедший в человеческий обиход, стал действительностью нашей жизни; кроме того, это понятие содержит указание на направления развития объекта, учитывая определенные закономерности, вытекающие из его природы [326].

В психолого-педагогической интерпретации категория «возможность» означает социально-обусловленное действие и способ применения сил и способностей обучающихся [262]. В данном контексте это действие, которое человек при определенных обстоятельствах и при определенных условиях считает

возможным совершить. Диалектическое единство категорий «возможность» и «действительность» раскрыто в работах философа М. Б. Мамардашвили как две необходимые, объективно существующие стадии в развитии любого предмета, явления. Именно он ввел представление о Человеке возможном как предмете социально-гуманитарного исследования [203]. Развивая его мысль при выявлении цели педагогического образования как в плане обучения педагогов, так потом, на этапе их профессиональной деятельности – в плане обучения их подопечных, можно говорить (как указывают Л. А. Микешина и в развитие ее идей С. В. Иванова) о «человеке познающем» [136].

Разрабатывая различные условия образовательной и профессиональной деятельности университета, включая и управление его развитием, необходимо учесть, что категория возможного осуществляется только в рамках реализации задачи обучения и развития Человека (Рисунок 3).

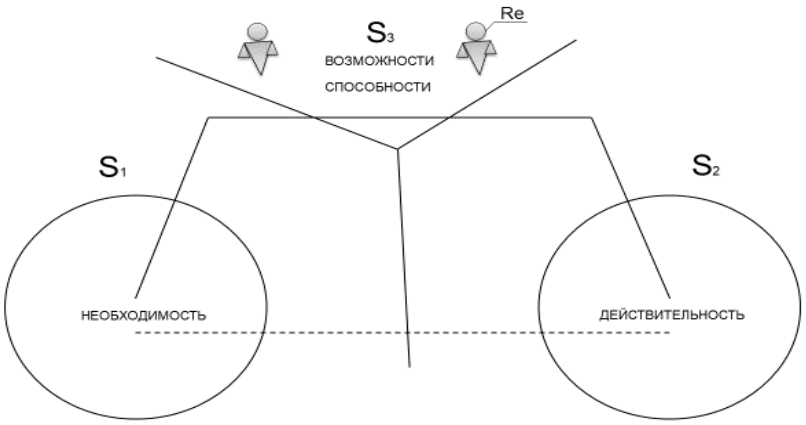

Рисунок 3 – Схема шага развития, по Г. П. Щедровицкому

Опираясь на исследования М. В. Гречко, И. Г. Шендрика, Г. П. Щедровицкого [88, 381, 386, 387, 388], при проектировании условий и механизмов управления развитием педагогического университета было установлено, что закономерности развития объекта определяют появление его возможности стать действительностью при наличии для этого совокупности условий, удовлетворяющих требованиям необходимости и достаточности. Переход

объекта из стадии абстрактной возможности в реально существующий при наличии необходимых и достаточных условий представляет собой шаг развития.

В рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского, раскрывающей закономерности содержания, формы и механизмы зарождения образования «как генерации смыслов, ценностей и мотивов», дается характеристика антропологической сущности трансфункциональной технологии управления развитием, определяется комплекс предпосылок и условий мобильных, вариативных, гибких и пластичных программ и проектов с учетом возрастных особенностей обучающихся, а главное – вводится представление об ответственном будущем, в котором ключевым является запрос на «превращение» высшего образования в образовательную практику уникальных проектов «человеческих судеб», в котором есть «любовь к качеству бытия, и воля к совершенству», где у педагога появляется возможность смотреть «как бы дальше своей жизни», где традиции – это не застывшая форма, а разумная эволюция, эволюция разума и т.д. [19, 74, 246].

В этом психолого-педагогическом контексте интересна трактовка категорий «возможность», «действительность» и «необходимость», данная А. А. Поповым и И. Д. Проскуровской [287], Г.Н. Прозументова и Е.А. Суханова [295]. Необходимость они воспринимают как «антропотехнику институциализации», рассматривая это как форму приобретения человеком персонализированного опыта взаимодействия с различными социальными объектами, обретения практических навыков работы с «Другим», что выражается в особых состояниях проектного сознания и поведения. Практический опыт освоения человеком той или иной деятельности ученые характеризуют как «антропотехнику актуализации». Действуя в мире, человек делает его для себя актуальным и значимым, то есть превращает его в действительность. Возможность же понимается в этой логике как «антропотехника самоопределения», исходя из представления о «человеческом потенциале» как совокупности антропологических возможностей человека.

Таким образом, «смысловой контекст встречи действительности и возможности через объективную необходимость» позволяет проектировать в системе высшего образования три типа ситуаций развития: ситуация

ответственного позиционного самоопределения; ситуация ценностных ориентиров; ситуация критического и рефлексивного отношения к себе. Во всех случаях необходимость есть категория, описывающая результат и процесс социализации личности, процесс создания социокультурных практик и преодоления социальных обусловленностей человека. Возможность как категория раскрывает необходимые и достаточные условия проектирования «будущего в настоящем» и то, что может стать действительностью при определенных обстоятельствах и создании соответствующих условий.

С помощью диалектических категорий возможности и действительности, входящих в философский, психологический и педагогический понятийные аппараты, фиксируются этапы развития любого объекта, а присущая ему способность к развитию и саморазвитию обеспечивает переход возможности в действительность.

Дополнительной характеристикой, которая позволила нам выйти на определение центральной категории научного исследования – «ресурсный потенциал развития педагогического университета», стало представление об элементной базе структуры деятельности как антропологической категории. При этом понятия «ресурс» и «потенциал» рассматриваются как сопряженные. Это означает, что потенциал представляет собой принцип со-организации ресурсов или источников (возможностей) осуществления деятельности в определенную структурированную целостность [319].

Таким образом, философия развития педагогического университета, раскрывающая общий образ педагогической и социокультурной реальности, является философско-методологической основой оформления нового образа педагогической реальности через оперирование тремя предельными категориями: возможность, необходимость и действительность.

Педагогическая и социокультурная картина мира будет неполна, если в ее характеристику не входит стратегическая ценностно-целевая установка или устремление разрабатываемой в педагогическом университете организационной структуры, т.е. предназначение организации высшего образования и выполнение

ею ответственной роли и функции в соответствующей отрасли науки.

Разработка стратегического движения в контексте антропологических изменений педагогического университета в первую очередь связана с осмыслением ценностно-смысловых оснований данного движения. Постановка стратегических целей, согласно исследованиям научной школы Н. Г. Алексеева, определяется двумя основаниями и соотнесением между ними: ценности и смыслы, позиция [6, 7].

В этом контексте стратегия становления национального педагогического университета не может задаваться только спецификой социальной организации или ситуативными влияниями на сферу высшего образования, применением ситуативного типа управления – здесь требуется интегративность и учет антропологической составляющей. Важно понимать, что потенциалом для построения университета нового типа являются, по выражению В. И. Слободчикова, смысловые области культурно-антропологического самоопределения (логика данного самоопределения: культурная проблема – замысел – реализация – рефлексия) и экзистенциального самоопределения (логика самоопределения: ценность – путь – ответственность) [320].

В высшем образовании и образовании в целом самоопределение – центральный процесс. Это не только выбор того или иного научного подхода, это постоянная рефлексивная работа, связанная с реализацией, воплощением базовых смыслов самоопределения. Типы самоопределения педагогов и обучающихся оосновываются на наличии или отсутствии образовательных ценностей. В научном исследовании было выделено три группы образовательных ценностей: ценность педагогических традиций как сложившихся культурных норм, транслируемых из поколения в поколение и получающих развитие на каждом витке эволюционной спирали; ценность уникальной личности каждого участника образовательной деятельности и общения; ценность саморазвития в процессе собственной деятельности, совершаемой в контексте общепринятых педагогических норм профессиональной деятельности и традиций гражданского общества [322, 390].

Ключевой задачей исследования стало обнаружение закономерности, раскрывающей антропологическую сущность трансформации университета.

Установлено, что релевантные группы ценностей функционируют не как формальные декларации, а как действенные компоненты системы, а выводятся на основании анализа того, что и какими средствами делает субъект данного процесса, то есть определения его деятельностной позиции. В этом контексте самоопределение участников образовательных отношений в вузе характеризуется как процесс и результат сопоставления позиций собственной и других субъектов образования (а также соотнесения с социально-культурными нормами), имеющий в качестве результата нормирование собственной профессиональной деятельности как сопряжение социокультурной и индивидуально-личностной нормы.

В соответствии с миссией национально-ориентированного российского образования требуется организация процессов позиционного самоопределения разработчиков стратегии развития педагогического университета как субъекта культурно-исторического процесса, где с опорой на положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского [74], важно зафиксировать два антропологических аспекта:

– первый ведет к пониманию культуры не как застывшей формы «исторического наследия», а как процесса жизнедеятельности по построению будущего в настоящем с учетом традиции и опыта прошлого;

– второй аспект приводит нас к необходимости понимания и адекватной интерпретации понятия «исторического времени», где прошлое полагается, как культурное основание, настоящее определяется как постановка культурной проблемы, а будущее предполагается как новый образ продолжающейся жизни традиции.

Характер трансформации педагогического университета определяется университетским профессиональным сообществом. Качество выбора конкретных ориентиров инновационной деятельности зависит от его ценностных оснований, которые оформляются в ценностной системе, куда входят способ жизнедеятельности, уклад жизни и организационная культура университета.

Философия педагогического университета складывается как система ответов на комплекс ценностно-смысловых вопросов:

– в чем состоит смысл жизни Человека?

– Как определить способ нормального развития человеческой личности в соответствии с содержанием того или иного этапа развития?

– Какие условия необходимо для этого обеспечить (соотношение и наличие механизмов возрастно-нормативной модели развития, модели проектно-организованных программ, программы управления, стратегии развития университета)?

– Какой функционал в создании таких условий выполняют структурные элементы образовательной системы вуза?

– Каковы зоны ответственности университета?

– На каких принципах формируется методологический базис эффективного университета, в котором созданы благоприятные условия для развития каждого участника образовательных отношений?

– Какие требования такой университет предъявляет к преподавателям как источнику развития, администрации и всей обеспечивающей системе (компетентностно-ориентированная модель развития преподавателя, внутрикорпоративный стандарт взрослого обучающегося)?

Согласно положениям нормативно-правовой базы, миссия педагогического университета определяется как создание условий для формирования способности образовательной системы к опережающему и пространственному развитию для достижения национальных целей развития и воспитания нового поколения граждан Российской Федерации [252]. Для целей научного обоснования сущности управления университетским развитием миссия формулируется как утвержденное консолидированное решение профессионального сообщества, определяя долгосрочный курс планомерного стратегирования — до 2030 года с перспективой до 2036 года — в контексте разработки концепции и трансфункциональных технологий, включая адресованную педагогическому вузу социальный заказ на подготовку кадров и возможности обязательной и ответственной реализации целей по развитию и воспитанию обучающихся по проектам [273, 274, 275, 276, 277, 278].

Миссия отражает важнейшие перспективные устремления университета, задаёт рамки и направления постановки и достижения национальных целей, отвечая на главный вопрос: зачем и ради кого и чего организация делает то, что она

делает и будет делать? Миссия педагогического университета в условиях эффективной реализации государственной образовательной политики в области высшего образования и создания университетов национального лидерства в данном диссертационном исследовании определяется как национальный педагогический университет становления новой генерации педагогических и управленческих кадров XXI века, умеющих инициировать инновационные практики, проектировать образ будущего и опережающе конструировать образовательные ситуации, способствующие успешному взрослению и личностному становлению учащихся.

В данном исследовании рассматриваются следующие прецеденты и предметы профессиональной деятельности: университет образования и развития Человека; институт, обеспечивающий адекватный ответ на глобальные вызовы; носитель историко-педагогической традиции, трансформируемой в модель университета нового поколения; платформа для разработки и тиражирования комплексных управленческих и цифровых решений; гарант инклюзивного, качественного и безопасного образовательного процесса; центральный элемент формирующегося социально-цифрового пространства XXI века; проектная среда для самореализации и профессионального роста талантливой молодёжи.

Ориентация университета на описанную миссию повлечет за собой важные разных типов и видов трансформации:

– формирование среды, объединяющей различные дисциплины для системного решения глобальных проблем современности;

– создание системы научно-методического сопровождения развития транспрофессиональных компетенций как определенной совокупности способностей (расширять сферу профессиональной деятельности, выходя за границы имеющейся профессии; приобретать новые умения и навыки; применять для решения профессиональных задач методологию и инструментарий других областей научного знания) [352] и метапрофессиональных качеств специалистов (готовность к саморазвитию, социально-профессиональная ответственность и др.) [124];

– интеграция формального, неформального и информального образования на

основе философии и идеологии пирингового обучения (P2P learning) в целостную образовательную систему в рамках персонального образовательного трека конкретного специалиста.

Исходя из анализа работ, посвященных типологиям университетов в России, где отражаются различные аспекты функционирования и развития университетов, в научном исследовании раскрыто общее модельное представление стратегического развития педагогического университета (Приложение А) и дана краткая характеристика места и предназначения Мининского университета в системе высшего педагогического образования, включая:

1. Систему научно-педагогического и научно-сервисного сопровождения процесса развития кадрового педагогического потенциала в регионе.

2. Управленческую позицию – стать лидером и активным участником инновационного движения в рамках реализации стратегии социально-экономического развития в регионе.

3. Организацию различных межинституциональных, межведомственных научно-образовательных, проектных, исследовательских коллаборации.

4. Платформу по развитию международного сотрудничества и академической мобильности.

5. Демонстрацию устойчиво положительной динамики результативности научно-исследовательской и инновационной деятельности, обеспечивая коммерциализацию результатов.

С точки зрения целесообразности участия педагогического университета в цифровой экономике и экономике знаний к определенным выше функциям следует отнести характеристики: взаимодействие научного, образовательного и промышленного секторов; выстраивание пространства для личностной реализации преподавателей и студентов; усиление результативности научно-исследовательской и проектной деятельности; адаптация образовательного процесса к индивидуальным потребностям, которые позволяют отнести к типу «Университет 3.0.

Сложившаяся в настоящее время в Мининском университете

образовательная модель относится, скорее, к классической модели обучения, воспитания и развития студентов, демонстрируя достаточно высокий уровень подготовки специалистов по различным профилям. Специфика данной модели определяется: принципом междисциплинарности, особенно в оптимальном сочетании естественно-научных и гуманитарных дисциплин, опорой на традиционные российские ценности, возрастанием роли фундаментальных и прикладных научных изысканий, широким использованием цифровых ресурсов и технологий искусственного интеллекта.

Конструирование трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета осуществлялось с опорой на специфические особенности объекта управления, такие как:

1. Высокий процент научных исследований и инновационных проектов в общем объеме работ, проводимых вузом, которые осуществляются как в контактном, так и в сетевом форматах и носят преимущественно коллективно-распределительный характер деятельности.

2. Реализация «индивидуальных образовательных траекторий», предполагающих введение новых позиций студентов и преподавателей, цифровизацию процессов управления образовательной и исследовательской деятельностью, консолидацию ресурсов заинтересованных лиц.

3. Междисциплинарный характер научных исследований с экстраполяцией в трансдисциплинарность с учетом характера и качества доступных для университета цифровых технологий.

4. Принципиальная открытость всех участников научно-образовательного и инновационного процессов вуза к безбарьерному взаимодействию по всем направлениям деятельности.

5. Образовательная политика, базирующаяся на принципах деятельностного подхода, предусматривающая систематическое вовлечение студентов в исследовательскую деятельность и предпринимательские инициативы.

Таким образом, Мининский университет может считаться драйвером реализации стратегии социально-экономического развития Нижегородской

области в следующих сферах: образовательная, социально-воспитательная, экономическая, демографическая, культурная, имиджевая и политическая.

С этой точки зрения, университет выполняет базовые функции по классификации и характеристикам, обозначенным в работе Ю. В. Громыко [94]:

1. Социализирующая – обеспечивающая включение студента в систему общественных институций, практик, общественные взаимоотношения и взаимодействия.

2. Воспроизводящая – позволяющая присвоить традицию своего города, населенного пункта, народа, его язык и историю своей страны.

3. Развивающая – формирующая способность учиться и развиваться на протяжении всей жизни, осваивать разные типы деятельности.

4. Идентификационная – обеспечивающая самоопределение участника образовательного процесса как гражданина страны, члена этноконфессиональной общности, самостоятельной и уникальной личности.

5. Профилактическая — обеспечивающая защиту телесного, душевного и духовного состояния человека на протяжении всего жизненного пути, особенно от разрушения системы ценностей, которых придерживается он и общество в целом.

6. Консолидирующая – позволяющая человеку осознать себя принадлежащим общности, исповедующий единую систему ценностей и идеалов.

Стратегия развития педагогического университета представляет собой инструмент стратегического планирования перехода университета от режима планового существования в стабильных условиях в режим модернизации и трансформации в условиях системных изменений в образовании, что наиболее полно отражает интересы, возможности, потребности системы высшего образования в регионе в педагогических кадрах. Ценностно-целевое назначение миссии университета состоит в стимулировании развития студентов и обеспечении лидерских педагогических позиций в области разработки и реализации инновационных программ и проектов.

Определение ближайшей перспективы развития высшего образования педагогов и выбор направлений их инновационной деятельности предполагает

«перефункционирование, перенормирование, перепрограммирование» университета под новые ценностно-смысловые ориентиры системы как общего, так и высшего педагогического образования в регионе, которое должно:

1) как ориентироваться на традиционные способы и формы описания и обобщения различных типов педагогической деятельности и опыта, так и разрабатывать технологию проектирования с учетом особенностей нормативных установок и устоявшихся практик региональной образовательной системы;

2) систематически разрабатывать и накапливать ресурсную базу, направленную на организацию разноформатных профессиональных сообществ преподавателей и студенческих объединений в контексте высшего и дополнительного профессионального образования;

3) способствовать формированию и развитию метапрофессиональных навыков у педагогов по выявлению и анализу социокультурных тенденций развития образовательных систем разных уровней и рефлексии изменения в связи с ними своей профессии;

4) организовывать персональное образовательное пространство посредством точечной поддержки профессионального роста и развития компетенций;

5) провоцировать процессы осознанного выбора позиции субъектами образования с помощью технологий формирования самообучающихся коллективов и организационных систем, ориентированных на реализацию стратегии и тактики «выращивания» взрослого субъекта образования в едином творческом коллективе;

6) строить пространство содержательного диалога субъектов образования, социально-педагогического и управленческого экспериментирования, позволяющее согласовать и направлять собственные интересы и возможности всех и каждого на достижение эффектов развития – социальных, системных и др.

Таким образом, смысл разработки стратегии Мининского университета заключается в создании квалитативной образовательной системы, отвечающей насущным требованиям современного этапа общественного развития, а также эффективных механизмов управления ею, обеспечивающих получение конкурентоспособных образовательных результатов.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Рассмотрение в историческом ракурсе траекторий развития отечественной системы высшего образования, включая кейс Мининского университета (1990-е гг. – настоящее время), позволяет констатировать сдвиг в государственной политике: университеты всё реже трактуются лишь как симбиоз образовательных и научных институтов, целью которого является подготовка кадров, но как инициаторы изменений в сфере экономики, предпринимательства, технологий, культуры и т.д., задающие эти изменения на научной основе с учетом исторического наследия и перспективных задач развития государства и общества.

Одним из важнейших принципов, аккумулирующих данные процессы, начинает выступать принцип единства образовательного пространства, который в диссертационном исследовании трактуется на двух уровнях. На *формальном уровне* он выражается в согласованности нормативно оформленных интересов участников отношений в сфере образования относительно его содержания, результатов и эффектов. На *научно-теоретическом*, в рамках методологии формирования образовательного пространства, – представляющего собой одновременно и объектный мир, и предмет деятельности субъектов и обладающего составной структурой, включающей в себя несколько подструктур и подсистем, находящихся в определенном взаимодействии, – как принцип согласованности всех элементов, ориентированных на единую цель.

2. Современный этап трансформации отечественной системы высшего образования представляет собой открытый, продолжающийся процесс, в рамках которого формируются устойчивые тенденции развития. Наиболее масштабной из них является стремление к обеспечению технологического и мировоззренческого суверенитета. Данная стратегическая установка находит своё воплощение в ряде взаимосвязанных локальных тенденций, таких как: реализация принципа «образование через всю жизнь»; активная цифровая трансформация образовательных процессов; организационная трансформация вузов; тенденция к конвергенции различных областей знания; развитие кооперационных связей в

образовательной сфере; расширение возможностей образования для взрослых. В свою очередь это определяет необходимость реализации стратегии опережающего развития, заключающейся в ориентации на прогнозирование, инновационность, на решение тех проблем, которые в настоящее время еще представляются в слабоструктурированном виде, на поиск существующей информации и инструментов для предотвращения потенциальных угроз, адаптирование этих инструментов или разработку новых.

Ценностно-целевое назначение миссии регионального педагогического университета в данном контексте будет состоять в стимулировании развития студентов и обеспечении лидерских педагогических позиций в области разработки и реализации инновационных программ и проектов. Ценностно-целевыми ориентирами же выступят: формирование полидисциплинарной интегрированной среды для ответа на глобальные вызовы современного мира; создание системы научно-методического сопровождения развития транспрофессиональных компетенций; интеграция формального, неформального и информального образования в едином образовательном пространстве за счет создания сети партнерств с образовательными организациями региона и промышленными партнерами.

3. В диссертационном исследовании впервые применительно к созданию концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета обосновывается интегративный подход. Интегративный подход – это методологический подход, основанный на ведущей идее о том, что каждый элемент, процесс и фактор относительно автономно выполняет свою специализированную роль в соответствии с общим планом деятельности, создавая целостную органическую систему. При этом объектом управленческой деятельности выступает «интеграция» как базовая единица управления развитием вуза, а именно интеграция систем, ресурсов и людей. Это позволяет учитывать в рамках принятия управленческих решений не только процессы, ситуации и системы как контекст управления развитием педагогического университета, но и людей, как активных субъектов, т.е. индивидуумов, проявляющих свою субъектность в процессе выполнения

поставленных перед ними задач.

В свою очередь это согласуется с методологией формирования образовательного пространства, в которой представлен не только объектный мир (сама система образования), но и предмет деятельности субъектов (их активное влияние на процесс и результат образования). Ведущими принципами интегративного подхода выступают: принцип интеграции (взаимосвязь всех компонентов управления); принцип целостности (согласование функционирования относительно автономных элементов в соответствии с общей целью); принцип перспективности (наличие стратегической цели, связывающей разнородные элементы, наличие прогностического потенциала).

4. На методологическом уровне использование интегративного подхода к созданию концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета представляется обоснованным.

Во-первых, интегративный подход направлен на интеграцию, т.е. взаимосвязь различных компонентов, объединяющихся в единое целое, что позволяет учитывать не только процессы или системы, но и людей как активных субъектов, что крайне важно, поскольку педагогичекий университет обладает собственной спецификой и осуществляет подготовку педагогов, чья профессиональная деятельность связана с другими людьми, что влечет за собой необходимость проявления активной позиции как в социальном, так и личностном плане.

Во-вторых, данный подход отвечает требованиям образовательной политики, в рамках которой университеты воспринимаются государством как инициаторы изменений в сфере экономики, предпринимательства, технологий, культуры и т.д., а, следовательно, должны вовлекать в свою деятельность и внешних участников – индустриальных партнеров, институты образования и др.

В-третьих, данный подход согласуется с обозначившимися тенденциями, вытекающими из трансформации (организационной, цифровой, мировозренческой) отечественного высшего образования.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

2.1. Категориально-понятийный аппарат концепции управления развитием педагогического университета

Концепция управления развитием педагогического университета строится в русле провозглашенных и уже идущих процессов трансформации системы образования в целом, представленных в первой главе. В соответствии с целями, задачами и установками, обозначенными в нормативных документах [253] – создается концептуально обоснованный механизм управления высшим образованием как интенсивно развивающейся системой непрерывного профессионального образования, как системой, потенциально соответствующей современным требованиям воспроизводства кадрового потенциала, контекстам социально-экономического развития страны, профессиональному и личностному развитию и саморазвитию человека.

Систему высшего педагогического образования, как и иную значимую общественную практику, следует рассматривать в качестве уникальной образовательной институции, обладающей самостоятельной идеологией, ценностными ориентирами, программными установками и квалифицированным педагогическим составом, а также организационной структурой, включающей разнотипные виды деятельности (управление, проектирование, научно-исследовательская, научно-методическая, обеспечивающие образовательным организациям режимы функционирования и развития). Государственная образовательная стратегия определяет в числе ключевых задач модернизации высшего образования концептуальную проработку механизмов и условий его развития, в том числе через обновление методологии проектирования содержания

образования и технологических оснований реализации образовательных трансформационных процессов.

Учитывая значимость качественной профессиональной подготовки педагогических кадров как ключевого фактора обеспечения развития кадрового потенциала российского общества в рамках стратегий научно-технологического развития страны и обеспечения национальной безопасности, предлагаемая концепция управления развитием педагогического вуза представляет собой инновационный элемент в системе российского высшего образования. Её стратегическая ценность обусловлена направленностью на системную трансформацию образовательной модели вуза в интересах роста общенациональной конкурентоспособности и формирования надёжного фундамента технологического и мировоззренческого суверенитета государства.

При формировании концепции управления развитием педагогического университета была выявлена необходимость рассмотреть и представить ключевое условие и базовые направления содержания деятельности. Наращивание субъектного потенциала непрерывного педагогического образования на основе проектирования нового содержания и технологий профессионального развития управленческого и педагогического персонала в логике сетевой кооперации «образование – наука – практика» составляет суть первого направления концептуальной работы и преобразований.

Реализация обозначенного направления потребовала принятия решения и постановки управленческих задач:

– формирование миссии, связанной с обозначением позиции Мининского университета в качестве отраслевого и регионального лидера инновационных изменений;

– создание проектных групп и команд изменений, способных планомерно осуществлять трансформации;

– обеспечение профессиональной подготовки будущего педагога, способного отвечать на вызовы современности, связанные с цифровой трансформацией, необходимостью обучения в течение жизни и др.

Анализ результативности обозначенного направления деятельности показывает, что её основой выступила разработанная программа развития университета. Данная программа обеспечила два критически важных результата: формирование компетентной команды разработчиков; включение вуза в программу стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030».

Второе направление сосредоточено на проектировании и использовании трансфункциональной технологии управления, нацеленной на практическую реализацию концепции развития педагогического вуза, обеспечивая механизм интеграции, с одной стороны, интересов реального сектора экономики, научной сферы и системы образования для подготовки нового поколения педагогов, и, с другой стороны, различные уровни коллаборации вуза с объектами социальной инфраструктуры федерального, регионального, муниципального значения.

Базовой концептуальной идеей и сущностным условием создания целостного и единого образовательного пространства, а также реализация всех видов деятельностей и конструктивных взаимодействий в рамках его очерченных границ является проектное конструирование и интегративное управление, включая все имеющие интеллектуальные и общепрофессиональные процессы, происходящие за рамками образовательного процесса, научные разработки практико-ориентированного и фундаментального характера; образовательный процесс, в том числе сетевые формы его организации и управления.

Выделенные в исследовании аспекты определили стратегическую линию разработки концепции управления развитием педагогического университета и проектирования желаемой системы научно-методического сопровождения участников процессов изменений.

Авторский концепт управления развитием педагогогического университета позволяет осуществить глубокое осмысление нового зарождающегося трансформационного опыта и выявить механвизмы принятия цифровых и управленческий решений для подготовки научно-технологической элиты. Данная задача предполагает ревизию ценностно-целевого базиса образовательной политики, представленного в указах Президента и постановлениях Правительства

Российской Федерации, Путь движения отечественного образования в будущее, показывает, что развитие непрерывного педагогического образования является сложным эволюционным процессом, предполагающим проведение многолетних практико-ориентированных исследований в направлении стабилизационного сценария развития образования в России.

В этом контексте одним из главных условий развития высшего педагогического образования является необходимость ответственного и компетентного подхода к решению проблемы трансформации образовательной системы университета и формирования «человеческого в человеке» определенными методами воспитания, средствами содержания учебных дисциплин, а также за счет углубления и расширения гуманитарной составляющей педагогических образовательных программ.

В целом, предлагаемая концепция представляет авторское видение направлений преобразования деятельности педагогического университета, принципов управления развитием системы вуза, организации деятельности научно-образовательного коллектива по проектированию обновленного образовательного пространства как фактора выхода в зону опережающего развития профессионализма нового поколения педагогов, которые должны обладать высоким уровнем социальной ответственности при решении задач, в конечном счете направленных на формирование компетенций, лежащих в основе обеспечения технологического и мировоззренческого суверенитета страны.

В силу того, что исследование нацелено на достижение стратегической цели — формирование авторской концепции и трансфункциональной технологии управления развитием университета. Подход формируется как сознательная альтернатива доминирующим в западном образовании либерально-ориентированным принципам (Л. С. Блонди, Дж. Грудин, Ч. Дж. Данофф, Д. Корнели, А. Масао и др.) и др. [178, 404, 410, 415]. Доминирующим вектором проектируемого стратегического пути развития отечественного высшего педагогического образования выступает принципиальная антропологизация и гуманитаризация процессов, а не шаблонная социализация и

ресоциализация специалистов и применение образцов их деятельности.

Теоретический анализ показал, что выявленная и описанная характеристика проблемной ситуации предполагает реализовать и следовать в рамках требования принципа преемственности, необходимость учитывать традиции и опыт, тиражировать культурные нормы, которые выработаны в рамках культурно-исторической теории научной школы Л.С. Выготского [74].

Данный процесс отражает возрождение отечественных образовательных традиций в сфере высшего и дополнительного профессионального образования при опоре на разрабатываемые социально-образовательные концепции, индивидуальные образовательные программы, персонифицированные модели и форматы построения образовательных траекторий, технологий самоопределяемого и позиционного обучения педагогов, тесно увязывающих между собой следующие образовательные практики: сохранение культурно-исторического наследия прошлого и прогнозирование и проектирование будущего из позиции субъекта, проживающего настоящее через совершение адекватных и оперативных социокультурных действий.

Преобразование основного – научно-образовательного – процесса деятельности педагогического университета осуществлялось в базовых методологических аспектах:

– первое направление касается структуры отношений и позиционирования вуза в контексте интегративной методологии: «сфера высшего образования – непрерывное педагогическое образование – региональная система образования»;

– второе – непосредственная включенность университета в процессы инновационного социально-экономического развития на основе положений антропологического подхода и принципов интегративности, экосистемности и ресурсной обеспеченности.

Таким образом, обеспечивая проектирование образовательных практик непрерывного образования опережающего типа, направленных на формирование проектно-профессионального мышления и способностей к лидерству и перманентному профессиональному росту будущих учителей, педагогический

университет вносит опосредованный вклад в становление обновлённой модели высшего педагогического образования страны.

Следует пояснить, что теоретическая разработка концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства определяется нами в качестве проблемной ситуации самого педагогического университета. Проблемная ситуация характеризуется рассогласованностью уровней как ступеней профессионального и личностного роста человека и как возникшая необходимость переосмысления своей позиции и роли на каждом из уровней непрерывного образования, научно-практической коллаборации организаций системы непрерывного образования и экономики. Все это диктует необходимость поиска методологического инструментария, позволяющего преодолеть указанные выше противоречия путем согласования функционирования самих элементов системы, поиска решений на уровне управления развитием педагогического университета.

Базовой установкой концепции и трансфункциональной технологии управления развитием университета является создание условий для подготовки талантливой молодежи и развития кадрового резерва для региона как интеллектуально-волевого ядра (или интеллектуально-организационного и антропологического капитала) региональной кадровой инфраструктуры научно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов, что предполагает решение стратегических целей и задач, в число наиболее важных из которых входят:

– концептуализация (определение исходных оснований и базовых принципов) технологии проектирования управления развитием и единой системы научно-методического сопровождения и трансфункционального управления профессиональным развитием будущих учителей педагогического университета;

– интеллектуально-творческая консолидация ресурсов разнопрофильных специалистов и профессионалов сферы высшего педагогического образования в русле интегративной методологии;

– культивирование актуального потенциала педагогических работников и управленческих кадров путем тиражирования инновационных результатов, созданных в системе педагогического и – в целом – гуманитарного знания;

– выявление и оформление современных социо- и педагогических техник для получения системно-организационного эффекта профессионального развития;

– управление процессами обобщения, презентации, трансляции и масштабирования продуктивного практического опыта в векторе развития национально-ориентированного образования.

Главный смысл концепции управления развитием педагогического университета и формирования научно-образовательного потенциала единого образовательного пространства – это «выращивание самого университета» как структурированного комплекса возможностей, способностей, связей и отношений между субъектами образовательной деятельности, комплекса, обеспечивающего проектирование новых моделей обучения и воспитания детей и реализацию стратегической цели образования – становления «человеческого в человеке».

Согласно концепции управления развитием вуза, ценностно-целевая составляющая единого проектно-деятельностного образовательного пространства педагогического университета включает три вектора конструктивной и проектной деятельности:

– первый вектор раскрывает деятельностное и проектное содержание предмета деятельности (предметно-содержательный), позволяющих организовать субъектов деятельности на разработку нормативно-деятельностной модели и норм;

– второй связан с формированием профессиональной позиции участников событийных встреч (антропологический), позволяющую достроить в полной мере научно-исследовательскую составляющую и научно-исследовательский профессионализм разработчиков (как ученых, так и обучающихся);

– третий – результирующий вектор, включающий образовательные результаты теоретико-методологических размышлений проектно-инициативных групп по созданию нового образа научно-методической и научно-исследовательской систем педагогического университета.

Категориальная матрица научного знания концепции управления развитием педагогического университета позволяет организовать целостное понимание и представление предмета научного исследования в свете гуманитарно-антропологического измерения высшего педагогического образования и с учетом социокультурных и экономических контекстов его инновационного и стратегического развития.

В ходе анализа тенденций развития системы высшего педагогического образования нами было установлено, что в подавляющем большинстве современных концепций и теорий управления развитием педагогических университетов появилось необходимое измерение – антропологическое, которое позволяет формулировать беспрецедентную задачу для системы высшего образования: как на основе интегративного подхода и принципа единства образовательного пространства определить и создать механизмы управления развитием и формирования согласованной системы подготовки педагогов, способных к решению новых профессиональных задач в современных условиях и к командной работе с использованием проектных методов?

По мнению авторов концепции культурно-антропологического измерения новой действительности в сфере «человекознания» (А. Г. Асмолов, О. И. Генисаретский, Ю. В. Громыко, В. И. Слободчиков, А. А. Попов и др.), концепция управления развитием предполагает постановку во главу угла идеала «Человека Возможного», обладающего максимальной ценностно-смысловой наполненностью всех духовно-нравственных и нравственно-волевых лакун человеческой реальности, проявляемой во всей своей полноте во встречах с «Другими», воплощение которого в каждой индивидуальности требует создания научно-образовательного сообщества и методических практик на единых методологических основаниях [19, 75, 93, 286, 317, 321].

Представляемая ниже концепция управления развитием педагогического университета построена в логике, предполагающей движение в сторону выявления теоретико-методологического научного аппарата исследования, разработки разных по задачам и форме категориальных и понятийно-терминологических сеток,

позволяющих организовать и свести в единое и целостное представление о сути проводимого исследования.

Построение концепции управления развитием педагогического университета и трансфункциональной технологии управления данным процессом в русле антропологической модальности и человекосообразности инновационной деятельности предполагает междисциплинарное осмысление философских, психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ построения системы непрерывного педагогического образования в целом.

Области и компоненты концепции управления развитием педагогического университета, обеспечивающей ресурсное наполнение совершения вузом шага развития, представлены в таблице, заданной в виде категориальной матрицы, раскрывающей взаиморасположение областей исследования и компонентов представляемой концепции (Таблица 4).

Таблица 4 – Категориальная матрица областей и компонентов концепции

<table>
<tr><td rowspan="8">КОМПОНЕНТЫ</td><td colspan="4">Области концепции</td></tr>
<tr><td>ЦЕНТРАЛЬНАЯ</td><td>ПЕРИФЕРИЧЕСКАЯ</td><td colspan="2">НЕЯВНАЯ</td></tr>
<tr><td>Образ реальности (ценностно-смысловые ориентации, миссия, идеи развития и др.)</td><td rowspan="2">Теоретическая «периферия» (система аргументации и вспомогательных утверждений)</td><td rowspan="2">Личностный компонент</td><td>Личностное знание</td></tr>
<tr><td>Центральная категория</td><td>Эмоции</td></tr>
<tr><td>Основные понятия</td><td rowspan="3">Эмпирия: «своя» и «чужая»; «опорная и надстроечная», релевантная и иррелевантная</td><td rowspan="3">Надличностный компонент</td><td>Групповое знание</td></tr>
<tr><td>«Сетка отношений»</td><td>Коллективные эмоции</td></tr>
<tr><td>Базовые утверждения и закономерности</td><td>Групповые образцы поведения</td></tr>
</table>

Категориальная матрица концепции управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства была составлена на основе разработанной структуры психологической теории А. В. Юревича [389], в которой каждый научный элемент составляет ее содержательно-терминологическую основу. В центральную область

концепции входят: образ педагогической и социокультурной реальности, центральная категория и понятия в нее входящие, «сетка отношений» и базовые утверждения с представлением открытых или установленных закономерностей преобразования возможностей в действительность.

Периферическая область концепции представлена двумя блоками. Первый включает дополнительное научное обоснование категориально-понятийного строя концепции, а второй содержит опытное подтверждение реальными практическими примерами истинности базовых концептуальных положений. Неявная область, или так называемое скрытое содержание, образована системой персональных и коллективных когнитивных установок, индивидуальными и групповыми эмоциями и поведенческими паттернами [204].

Представим на основе концептуальных рамок философско-методологического аппарата нашего исследования (центральные компоненты исследования) категориальную матрицу структуры авторской концепции управления развитием педагогического университета.

Кратко охарактеризуем основные компоненты концепции управления развитием педагогического университета, ориентированной на формирование ресурсного потенциала и служащей основой разработки трансфункциональной технологии управления развитием для осуществления социокультурного действия и принятия ответственного управленческого решения (Таблица 5).

Таблица 5 – Категориальная матрица структуры концепции управления развитием педагогического университета на основе методологического аппарата

№ п/п	**Центральные компоненты исследования**	**Компоненты авторской антропологически ориентированной концепции**
1.	Образ педагогической реальности	Тенденции и ценностно-смысловые ориентиры университета, миссия или философия университета, антропологические идеи развития университета, образ будущего педагогического университета

Продолжение Таблицы 5

2.	Центральные и взаимообусловленные категории	Ресурсный потенциал, управление развитием
3.	Основные понятия	Ресурс, потенциал, управление, развитие, организационное развитие, организационный эффект, ситуация развития, проектно-стратегическое содержание, управленческие задачи, рефлексивное управление, обновление профессиональных компетенций, антропологический потенциал
4.	«Сетка отношений»	4.1 потенциал – ресурсный потенциал – антропологический и организационный (как принцип); 4.2 развитие – организационное развитие – рефлексивное развитие; 4.3 управление – управление развитием – рефлексивное управление; 4.4 эффект – эффект развития – организационный эффект (интегральный показатель); 4.5 содержание – деятельностное содержание – проектно-стратегическое содержание; 4.6 программа – программа управления – программа развития – стратегия развития – политики
5.	Базовое утверждение	Трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета представляет собой законосообразную деятельность участников образовательных отношений в вузе по проектированию трансдисциплинарной системы непрерывного педагогического образования по принципу трансформации научно-педагогического сознания непосредственно в условиях построения новой практики профессиональной педагогической деятельности [102]

Центральные и взаимообусловленные категории: ресурсный потенциал и управление развитием. Терминологический анализ категории «ресурсный потенциал» показал, что при исследовании проблем трансформации организаций, организационных изменений и поиске организационно-педагогических условий и механизмов развития систем различного уровня и масштаба данное понятие широко распространено и применимо.

При детальном рассмотрении научных трудов, в которых рассматриваются механизмы формирования и динамики развития разнообразных ресурсов в социальной и экономической сферах, обнаруживается существенный теоретический пробел: до настоящего момента не выработано общепринятого, унифицированного понимания термина «ресурсный потенциал». Существование

множества противоречивых интерпретаций этого термина вполне объяснимо и оправдано тем, что исследователи, раскрывая сущность того или иного явления в ходе выявленной конкретной проблематики, используют категорию «ресурсный потенциал» и тождественные ей понятия, прибегая к интерпретации его содержания, выявляя его сущность, структуру и содержание в рамках собственного научного исследования.

Существует множество различных модификаций определения понятия «потенциал» и тождественных ему определений: научно-образовательный, антропологический, организационный, инновационный, личностный, психолого-педагогический и т.д., что значительно осложняет типологизацию и описание результатов категориально-терминологического анализа.

Таким образом, все многообразие обобщенных и полученных результатов анализа категории «ресурсный потенциал» было систематизировано в четыре группы по областям научного знания (философия образования, экономика и социология, педагогика и психология, управление образованием) в целях выявления сущности данной категории с интересующими нас свойствами, включая условия его изменения, повышения эффективности, наращивания мощности, в итоге – управление этими изменениями.

Слово «потенциал» образовано из латинских слов «actus», то есть вещь, которая существует, и «potentia» – то, что может существовать. В соответствии с этимологией данное понятие обозначает способ перехода возможности в действительность. Кроме того, «потенциал» понимают, как показатель мощности какого-либо процесса или суммы ресурсов, обеспечивающих его эффективную реализацию [265], а также как сумму ресурсов или возможностей для осуществления деятельности в определенной сфере [27].

Междисциплинарная сущность данного понятия проявляется в том, что многие исследователи при выведении различных его дефиниций исходят из физического толкования сущности «потенциала», означающего в этом контексте количество накопленной в системе энергии, высвобождаемой ею в процессе совершения работы. Так, В. И. Слободчиков определяет «ресурсный потенциал»

как структурированный ресурс определенной мощности [321]. В качестве силы характеризует данное понятие Г. Н. Прозументова, утверждая, что в этой силе заключена возможность, которая существует в скрытом, неявном виде и проявляется при определенных условиях [295]. В философском учении Аристотеля потенциальное или возможное, рассматриваемое как источник изменения, способность двигаться к новому и возможность осмысления этого, противопоставляется действительному или актуальному [18].

Первым термин «потенциал» как психологический феномен раскрыл в своих работах Б. Г. Ананьев, вводя в его характеристики индивидуально-психическое развитие человека, его одаренность, специальные способности и возможности [12]. На основе психологической теории деятельности Э. В. Галажинский, В. Е. Клочко, Е. А. Шмелева раскрывают сущность и структуру инновационного потенциала личности в условиях вуза [75, 166, 167, 384]. Инновационный потенциал человека в их исследованиях рассматривается в качестве личностного ресурса, составляя основу инновационного поведения педагога для раскрытия его возможностей и способностей в динамично изменяющихся условиях.

Рассматривая понятие «инновационный потенциал», следует обратиться к трудам Е. А. Шмелевой, которая характеризует его как способность личности генерировать новые формы деятельности, создавать и транслировать новые продукты, посредством чего проявляется готовность к непрерывному профессионально-личностному росту. Основными компонентами инновационного потенциала в этой трактовке являются система прогрессивных мотивов, убеждений личности, модернизирующих систему её деятельности и отношений; совокупность знаний, компетенций для реализации тиражирования и масштабирования профессионально-ориентированного опыта [384].

Опираясь на научные работы А. А. Деркача в сфере акмеологической концепции управления деятельностью, М. И. Плугина дополняет характеристики ресурсного и инновационного потенциалов личности показателями креативности [106, 282]. С точки зрения психологии, ресурсный потенциал характеризуется такими показателями, как мотивы, знания, креативная культура, авторская позиция

носителя инновационного типа поведения.

В исследовании В. А. Митраховича раскрывается сущность «потенциала» в качестве педагогической категории, которая определяет феномен бытия военного социума, систему сущностных характеристик профессионального образования военнослужащих контрактной службы: историческая преемственность, социокультурность, социоструктурность, полисферность, институциональность, организационность, стратификационность, нормативно-правовая обусловленность, ментальность, традиционность, ритуальность.

Автор выделяет структурные компоненты потенциала: педагогический, организационно-управленческий, материально-технический и финансовый, – которые образуют некую целостность, единство сети и взаимосвязей, представляя собой форму проявления социальной изменчивости [211].

Рассматривая общеобразовательные процессы в контексте социокультурного многообразия, П. И. Третьяков, Н. А. Шарай дают определение «ресурсного потенциала» как объективно существующего комплекса условий и средств, обеспечивающих эффективную реализацию образовательного процесса [355].

В контексте нашего исследования обращают на себя внимание работы научной школы Г. Н. Прозументовой: данное ею определение «потенциала» позволяет выделить практику сетевого взаимодействия и проектирования в качестве предмета исследования данного социального процесса, а также на основе выявленных фактов, феноменов и прецедентов локальных изменений создать систему научно-организационного и управляемого сопровождения процессов внедрения и реализации инноваций всех типов и видов [294].

Е. А. Суханова и А. А. Зобнина в рамках исследования опыта организации сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений Томской области с Томским государственным университетом выделили такие сущностные характеристики образовательного потенциала, как наличие у взаимодействующих в условиях гуманитарного проектирования субъектов продуктивной коммуникации, личной инициативы, смысла совместной деятельности, порождающей средства, нормы и продукты деятельности [339]. Данная трактовка,

базирующаяся на использовании гуманитарного подхода к анализу и управлению образовательными инновациями, применяется в качестве методологического основания построения сетевых образовательных практик и оценивания результатов и эффектов сетевых образовательных программ [294].

Подобное понимание сути ресурсного потенциала в образовании позволяет рассматривать процессы изменения в контексте проектирования образовательных сред и социокультурных практик, характеризуя его как сложный системно-организованный социальный феномен.

В настоящее время актуализировалось обсуждение данной темы в философской литературе и исследованиях по выявлению различных типов и видов потенциалов в рамках философии образования и социологии. В философских исследованиях (Л. Г. Ионин, Н. Луман, В. И. Молчанов) обращает на себя внимание описание сущности и роли потенциала при характеристике образовательных инноваций, особенно при создании образовательных сообществ: именно образовательные инновации обусловливают порождение инновационных общностей, создают образовательную реальность с новыми ценностями, целями и сущностями [145, 201, 215]. Ресурсный (человеческий) потенциал позволяет осуществлять трансформацию образовательной практики и персонализацию образовательных сообществ.

По их мнению, в состав ресурсного потенциала следует отнести:

– аккультурацию инновационной деятельности в образовании; персонализацию образовательных и профессиональных сообществ;

– трансформацию образовательных практик и онтологизацию совместной деятельности и установление связи человека с реальностью, создание самим человеком форм, норм и правил образования, своего «Я – пространства в образовании», что составляет сущность любого потенциала в образовании и его феноменологию.

В своем исследовании М. Т. Шафиков дает характеристику научно-образовательного потенциала как общественно-значимого качества человека и социума, позволяющего конструировать образ будущего, исходя из определенных

возможностей, способностей, ресурсов и проч. Если рассматривать образовательный аспект данного феномена, то обнаруживается, что он реализуется через подготовку научных кадров, производство научной продукции и научно-методическое обеспечение. Будучи принципом структурирования ресурсов системы научного образования, данный потенциал является ориентиром для формирования нового образа науки как ценности, обладающей определенной общественной значимостью и востребованностью [380].

Однако самое большое число исследований ресурсного потенциала осуществляется в экономике, в бизнес-образовании, в практике сетевого взаимодействия и социального партнерства (Л. Ф. Бердникова, И. А. Бондарева, А. В. Волошин, Е. В. Гаращук, В. В. Дубровский, Ю. Н. Клепиков, С. Ю. Стексова, С. И. Терещенко, Р. А. Тимофеев и др.). Терминологический анализ понятия в экономической науке показал, что в большинстве исследований содержание данного феномена трактуется применительно к особенностям конкретной организации, обозначая способ интеграции ее ресурсов в целях управления процессом исполнения миссии и воплощения целевой модели [37, 48, 70, 79, 115, 165, 330, 346, 347], – сходная трактовка прослеживается и применительно к университетам [325, 342].

Определенная исследователями экономическая ценность ресурсного потенциала используется в образовательной деятельности как гарантия достижения поставленных целей и задач, удовлетворения общественных потребностей. По мнению Л. В. Багузовой, экономически целесообразно структуру ресурсного потенциала вуза строить путем интеграции потенциалов управления конкретными видами ресурсов, в разной степени влияющих на эффективность выполнения ключевых задач [28].

Из зарубежных ученых, занимавшихся исследованием проблем формирования ресурсного потенциала в экономике и бизнесе, следует назвать Г. Б. Клейнера, J. B. Barney, R. L. Daft и др. [164, 403, 407], в работах которых категория «потенциал» рассматривается как обобщенная характеристика экономических ресурсов.

В рамках сетевого взаимодействия в научно-промышленных корпорациях реализация функций постановки и удержания стратегических задач и совместного выявления, распределения ресурсов требует определения субъекта, являющегося интегратором взаимодействия участников сети [33].

Представим систему основных понятий категориальной матрицы концепции управления развитием педагогического университета.

Ресурс – это потенциальные (резервные, еще не развитые, не функционирующие, не используемые / недостаточно развитые, не эффективно функционирующие и неправильно используемые) возможности, источники или средства развития человека или организации.

Ресурсный потенциал – это механизм активации антропологического ресурса образовательной организации высшего образования в пространстве конкретных обстоятельств и условий для достижения стратегических целей построения образа ответственного будущего.

Потенциал развития – способность и возможность сложноорганизованных объектов осуществлять изменения, которые обеспечивают усиление существующих или появление новых качеств и свойств.

Ресурсный потенциал развития педагогического университета – это структурированный комплекс ресурсов и условий, обеспечивающих переход организации в режим развития для достижения стратегических целей построения новой образовательной действительности.

Формирование ресурсного потенциала развития педагогического университета – это законосообразная управленческая деятельность в рамках реализации научно обоснованного стратегического проекта долгосрочного развития организационного потенциала педагогического университета в конкретных обстоятельствах и условиях для достижения высокой степени надежности и гарантированности достижения организационного и трансформационного эффектов.

Организационный потенциал – это управленческие условия формирования комплекса ресурсов, направленные на реализацию стратегии развития

педагогического университета.

Стратегическая тенденция (тренд) – это длительная тенденция изменения объектов, процессов, явлений внешней среды, которые необходимо учитывать при разработке стратегии инновационного развития.

Организационный эффект – интегральный показатель эффективности трансфункциональной технологии управления развитием ресурсного потенциала педагогического университета, включающий следующие показатели: ценностно-смысловое единство, инновационный и организационный потенциал, коллективная рефлексия, позиционное самоопределение, проектно-стратегические и организационно-деятельностные способности и продуктивность.

Трансформационный эффект – интегральный показатель эффективности трансфункциональной технологии управления развитием ресурсного потенциала педагогического университета, включающий следующие показатели: системный эффект, эффект развития и развивающий эффект.

Управление развитием – регулируемый процесс преднамеренного изменения объектов, в результате которого возникает их новое качественно- количественное состояние. Данная управленческая технология базируется на системе аналитико-диагностических, прогностических, стратегирующих и проектно-программирующих механизмов. Уникальная управленческая технология запускает механизм социальной самоорганизации через управление процессами саморазвития индивидуальных и коллективных субъектов социально ответственного действия. С учётом распространения информационных технологий управление развитием подразделяется на управление развитием как реальных процессов в обществе, так и виртуальных, а также на управление их комбинациями.

Управление развитием университета – это законосообразная управленческая деятельность, реализующая научно обоснованный стратегический проект долгосрочного развития организационного потенциала педагогического университета в конкретных обстоятельствах и условиях для обеспечения высокой степени надежности и гарантированности достижения организационного эффекта.

Понятие *«организационное развитие»* традиционно понимается как

совершаемая в течение длительного срока работа, включающая систему целенаправленных воздействий на ценностные установки, межличностные и межгрупповые взаимодействия членов организации, что обеспечивает возможность интенсивного использования ее человеческого потенциала и – в конечном счете – повышение эффективности функционирования организации.

В контексте нашего исследования наиболее подходящей является интерпретация понятия «*организационное развитие»* по Р. Берхарду, а именно как целенаправленно осуществляемые на основе использования знаний и методов психологии и менеджмента управленческой командой изменения во всех ключевых процессах жизнедеятельности организации, имеющие своей целью увеличение ее эффективности и жизнеспособности.

Программа «организационного развития» – это механизм построения саморазвивающейся организации. Основные структурные компоненты данной программы – цели, структура, технологии, кадры (их ценности, квалификация, взаимоотношения, коммуникации). Программа организационного развития реализуется с помощью методов и процедур систематической диагностики, планирования, прогнозирования изменений, ведущих к повышению эффективности организации [207].

Политика в области образования – это заданные государством нормативные установки и требования, система приоритетов и ценностных установок функционирования образовательной сферы и направлений ее целенаправленных изменений, принятия управленческих решений.

Понятие *«трансфункциональная технология управления развитием университета педагогического профиля»* (рабочее определение) в данном диссертационном исследовании трактуется в трех взаимосвязанных контекстах: как механизм управления, как деятельность и как принцип со-организации складывающегося и проектируемого проектно-деятельностного сообщества:

– трансфункциональная технология управления развитием представляет собой универсальный механизм разработки и реализации стратегии развития университета, включая функции программирования и планирования, руководства,

контроля и организации, стимулирования и мотивации;

– трансфункциональная технология управления развитием – это регулируемая принципами и соответствующая закономерностям управленческой деятельности система формирования ресурсного потенциала реализации определенной стратегии поведения социального объекта в изменяющихся внешних условиях, а применительно к конкретному объекту – университету – это проектно-преобразующий способ построения программы развития вуза для системного преобразования действительности;

– трансфункциональная технология управления развитием основывается на принципе дуальности, позволяющем совмещать процессы функционирования и развития, функции организации и самоорганизации.

Следует отметить, что управляемое развитие любой образовательной системы, в том числе высшего образования, обеспечивает прогрессивные изменения, выражающиеся в наращивании потенциала системы и росте эффективности его использования в формате инновационных процессов. Именно такое понимание легло в основу построения «сетки отношений» для категории «управление развитием».

С опорой на выявленные связи понятий в «сетке отношений» была охарактеризована система переходов, обеспечиваемых трансфункциональной технологией управления развитием педагогического университета, а именно:

– от системно-отраслевой к сферной (пространственной) организации образования как культурно-образовательного пространства;

– от традиционно-предметной ориентации учебно-воспитательного процесса подготовки будущих учителей к эффективному «социальному функционированию», к междисциплинарному образовательному процессу «подготовки педагогов нового поколения» – источника развития для будущего поколения;

– от преобладания в структуре образовательной деятельности университета возрастнонейтральных учебно-воспитательных мероприятий, выполняющих социально-тренировочную и административно-надзорную функции, к возрастосообразным образовательным событиям, реализующим цели развития

субъектов образовательной деятельности.

Опираясь на введенную В. И. Слободчиковым антропологическую интерпретацию образовательного пространства как «оптимального места встречи личности и общества, места продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними», мы вышли на понимание категории *развития как ценностной основы и принципа существования образовательной системы национального педагогического университета* [320].

Понятие «развитие» в нашем исследовании рассматривается с нескольких точек зрения: во-первых, как природный феномен – процесс созревания или роста; во-вторых, как общественное явление, то есть процесс формирования культуросообразных способностей, способов и средств целевой деятельности; наконец, как антропологическая категория – фундаментальная человеческая способность быть проектировщиком собственной жизни, иметь навык саморазвития.

В научных исследованиях Ю. В. Громыко, А. А. Марголиса, А. И. Пригожина, В. В. Рубцова, К. Фрайлингера установлено, что осуществлять развитие образовательной организации возможно при использовании пяти базовых и достаточно самостоятельных типов деятельности: исследование, конструирование, оргуправление, проектирование и экспертиза, – что определяет необходимость со-организации всех участников образовательных отношений на разных уровнях образовательного стратегирования в рамках выполнения различных типов проектных работ [96, 289, 359, 369], которые учитывают запросы определенного контингента обучающих и обучающихся; проектирование образовательных макросистем как источника развития конкретного региона или страны в целом.

Управление переходом Мининского университета в режим инновационного развития и саморазвития в перспективе построения национально ориентированного образования осуществляется в рамках реализации трех направлений проектно-исследовательской деятельности, которые являются в то же время важнейшими точками роста для организационной системы вуза:

1) фундаментальные и прикладные исследования в области подготовки

педагогических кадров нового поколения;

2) концептуальное моделирование детско-взрослых и профессиональных общностей, ориентированных на командное и персонализированное обучение и социальное партнерство;

3) проектирование трансфункциональной технологии управления развитием, направленной на построение новых культурных норм организации деятельности профессиональных педагогических коллективов.

В соответствии с требованиями государственной образовательной политики, касающимися системы высшего образования, с учетом ответственной поддержки научных проектов и программ, проводимое нами исследование по разработке концепции и трансфункциональной технологии организационного развития, представляет собой долгосрочную работу по повышению способности университета «обновлять себя», эффективно решать возникающие проблемы и быстро реагировать на внешние и внутренние перемены.

2.2. Теоретические основы концепции управления развитием педагогического университета

Научно-методологическое и научно-методическое обеспечение разработки авторской концепции и создания на ее основе трансфункциональной технологии управления развитием университета во имя построения национально ориентированного высшего педагогического образования и воспитания педагогов нового поколения представляет собой наукоемкую задачу. Процесс определения сферы педагогической ответственности за обеспечение мировоззренческой и технологической безопасности системы российского образования и условий духовно-нравственного развития подрастающего поколения [59] с учетом реализации принципа единства образовательного пространства [85, 118, 119, 131, 132, 134, 135, 176, 179, 281, 309] и актуальной научно-исследовательской повестки в сфере образования требует на основе нового целеполагания развития страны

соединения науко-ориентированной практики и практико-ориентированной науки, когда оптимальной формой является разработка программы развития и проектов университета, нацеленных на модернизацию непрерывного педагогического образования в рамках стратегических направлений научно-технологического развития страны [57, 216, 261, 348, 349].

В первом параграфе были представлены цели, сущность и понятийно-категориальный аппарат концепции, что определяет единое понимание и проектирование пространства ценностно-смысловой ориентации и мировоззренческого самоопределения автора концепции управления развитием педагогического университета. В данном параграфе дается характеристика нормативно-правовых и теоретико-методологических оснований концепции, раскрывающая основные принципы и организационно-деятельностное устройство системы управления развитием педагогического университета.

В качестве нормативно-правовых оснований в диссертационном исследовании используются ценностно-целевые стратегические нормативы, очерченные во многих нормативных документах [236, 244, 253, 254, 255], обозначенные далее в хронологическом порядке:

– основные принципы национальной системы в области определения качества профессионального роста педагогических кадров при реализации функции развития кадрового потенциала для системы регионального образования в полном соответствии с их запросом на разработку механизмов программ профессиональной подготовки;

– комплекс научно-организационного и методического обеспечения процесса развития образовательных систем с использованием потенциала педагогического университета, включая проведение прикладных исследований, масштабирование образовательных практик, внедрение научных и методических открытий в систему открытого опережающего образования (2020);

– методологическая ориентация на построение национальной системы образования, требующая определения нового типа содержания и способов его отбора и реализации в рамках концепции подготовки кадров (2022);

– необходимость формирования передовой системы развития современного учительства на всех уровнях в качестве главного фактора успешного достижения национальной цели по реализации человеческого потенциала, воспитанию патриотизма и социальной ответственности личности (2024).

Любой подход в образовании обеспечивает, базируясь на определенном научном обосновании, решение средствами образования актуальной социальной проблемы и тем самым продуцирует получение общественно значимого образовательного результата. Вполне определенно можно фиксировать как исторически сложившиеся подходы, так и еще только складывающиеся.

Методологические основы управления развитием педагогического вуза в условиях требования соблюдения единства образовательного пространства, с точки зрения интегративного подхода, должны учитывать традиционные нормативные регулятивы, равно как и опираться на тенденции, адекватно отражающие процессы трансформации системы высшего образования.

Актуальный контекст разработки концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета требует постоянной трансформации образовательной организации, т.е. ее пребывания в состоянии транзитивности [368], продуцируя таким образом опережающие темпы изменений системы непрерывного педагогического образования, ликвидируя дисбаланс между качеством подготовки педагогов нового поколения и отсутствием единых подходов к разработке механизмов и инструментов управления развитием образовательной организации, определяя способ разрешения противоречия или ликвидации существенного разрыва между темпом обновления проектно-стратегического содержания и трансфункциональной технологии реализации авторской концепции управления развитием.

В ходе проведения научного исследования охарактеризованы научные принципы и подходы к разработке проектно-стратегического типа управления развитием педагогического университета, где связаны специально создаваемые условия и механизмы представления интегративной методологии и трансфункциональной технологии организационно-управленческого

сопровождения процесса построения образовательного пространства для развития у педагогических кадров способности к проектированию и программированию, а также способности университета в целом к развитию.

Таким образом, проектирование и программирование системы управления развитием педагогического вуза требует наличия у разработчиков и реализаторов стратегии и программы развития университета новых компетенций, в совокупности образующих нравственно-волевой и интеллектуальный ресурс осуществления трансформационных процессов.

Теоретико-методологической основой разработки концепции управления развитием педагогического университета в качестве базового в данном диссертационном исследовании выступает интегративный подход, который имел до этого обоснование в области экономики и теории управления (А. П. Горбунов [86], М. Я. Парфенова [272]), в области управления образовательной организацией дополнительного профессионального образования (А. В. Золотарева [127, 128]), однако не применялся по отношению к разработке методологических основ и концепции управления развитием педагогического университета, позволяющего сочетать субъектное (люди) и объектное (системы) начала.

Дополнительными методологическими подходами в исследовании являются следующие: системный подход (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин) [42], использование которого предопределяется представлениями о сфере образования как открытой системе, и деятельностный подход, который содержательно имеет отношение к трактовке природы самого процесса образования и развития личности в нем, а также разработкой условий и механизмов профессионального развития и саморазвития (В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев) [102, 196], – они в нашем исследовании были дополнены:

– выводами отечественных [29, 38, 39, 40, 43, 51, 56, 74, 75, 116, 214, 219, 331, 356] и зарубежных [406, 411] исследователей о процессах трансформации вузовского образования в контексте требований цифровой и организационной трансформации, экосистемных изменений, трансдисциплинарного подхода и принципа научно-образовательной коллаборации;

– концептуальными идеями о социальной и организационно-управленческой трансформации (А. С. Ахиезер, П. Бурдьё, З Т. Голенкова, Т. Н. Заславская, Н. И. Лапин, Т. Парсонс, Д. Уолш, П. Штомпка) [25, 52, 84, 121, 190, 271, 385], обозначенными в контексте принципов синергийного взаимодействия, стратегии больших вызовов и технологии больших данных;

– концептуальными положениями о проектировании и программировании как механизмах управления развитием в образовании через формирование нового профессионализма (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. К. Зарецкий, Р. Г. Каменский, С. И. Краснов, В. К. Рябцев, В. И. Слободчиков) [6, 7, 8, 9, 92, 181, 182, 240, 303];

– результатами экстраполяции подхода к управлению развитием самоорганизующихся систем (П. Сенге) [314] и методологическими установками персонализированного образования, характеризующими способы проектирования ситуаций развития и персональных образовательных траекторий (C. Kenyon, St. Hase) [413].

При организации научно-исследовательской деятельности университета по выполнению государственных заданий на проведение научных исследований по разработке кластерной модели «Школа педагогической инженерии и инженерного мышления» в рамках проектно-управленческого эксперимента с 2021 по 2024 гг. применена совокупность взаимообусловленных подходов и принципов, их составляющих:

– интегративный подход к построению пространственной институции конвергентного образования, который предполагает установление согласованного взаимодействия преобразований, осуществляемых во внутренней образовательной среде и внешнем социокультурном окружении;

– компаративистский подход, представляющий комплекс исследовательских методов и средств изучения процессов общественных и институциональных изменений на основе сопоставления разных образовательных моделей образования и тенденций образовательной политики с целью прогнозирования вероятных путей развития образования;

– событийный подход, применяемый при разработке образовательных и индивидуальных треков, направлен на развитие креативности, рефлексивности, позиционности участников событийных работ;

– проектно-преобразующий подход, связанный с оформлением нового типа научности в образовании проектно-программного типа, стимулирующий исследовательские группы к конструированию принципиально новых моделей образования и механизмов управления развитием образовательных систем, отсутствующих в современной практике;

– антропо-технологический подход, актуализирующий задачу формирования инновационных профессиональных позиций педагогических работников, а также развития их инновационного и ресурсного потенциала на фоне интенсивного проникновения NBICS-конвергентных технологий в единое образовательное пространство, которые требуют разработки стратегий развития образовательных институтов, утверждающих ответственность реальнойобразовательной и социально-политической практики.

Проведенный анализ результатов исследований процессов трансформации педагогических вузов [147, 148, 157, 233, 267, 268, 292, 344, 370, 383] позволил установить недостаточный уровень научного обоснования возможностей интеграции двух типов целеполагания в рамках целевого, системно-программного и инициативно-проблемного подходов в условиях системы высшего образования (Таблица 6).

Таблица 6 – Сравнительная матрица межличностных взаимодействий в рамках административного, системно-целевого и проектно-инициативного подходов

Параметры сравнения	Характеристика межличностного взаимодействия	
	Проектно-инициативный подход (по В.К. Зарецкому)	Системно-целевой, административно-целевой подходы
Согласование ценностей	Направление: от общих антропологических ценностей к построению многообразных образовательных антропопрактик	Направление: от единой ценностной установки к ее различным интерпретациям

Продолжение Таблицы 6

Миссия проекта или программы развития	Миссия формируется через процессы позиционного самоопределения	Миссия декларируется, ее воплощение зависит от соотношения «имитации» и «манипуляции»
Проблема	Неразработанность условий и механизмов построения организационно-деятельностного пространства проектной кооперации, формирующей инновационную инфраструктуру	Отсутствие единой методологической платформы для интеграции эффективного педагогического опыта субъектов образования
Структура содержания взаимодействия	Основу содержания составляет деятельностный, программно-проектный тип содержания, благодаря которому образовательная организация определяется в качестве открытой и опережающей системы, нацеленной на создание метаорганизации с рефлексивно-содержательным типом управления	Совокупность блоков-модулей, программ различных видов и типов, разрабатываемых автономно взаимодействующими субъектами
Принцип взаимодействия	Принцип со-бытийности, означающий необходимость осознания каждым важности согласования конвенциональных норм и ценностей открытой коммуникации в едином пространстве взаимодействия, где каждый участник осознает проблему кооперации в проекте как глубоко жизненную, личностно-смысловую проблему и где устанавливается устойчивая духовная связь между всеми, что делает общность событийной	Инфраструктура взаимодействия организуется вокруг «прорывных» проектов, исходящих из социального заказа, взаимодействие организуется лидером изменений
Инновационные сценарии	Стратегические треки развития, учитывающие опыт и традиции с учетом национальных ценностно-целевых установок	Заимствование / усвоение «чужого» опыта без учёта специфики региональных путей инновационного развития
Тип содержания взаимодействия	Содержание адекватно системе, интегрирующей компоненты инновационного процесса, включая научно-исследовательский, проектный и образовательный виды деятельности. Оно включает *научный тип знания* о процессах внедрения новшеств в педагогическую науку и практику; *проектно-технологическое знание*, показывающее, как действовать на основе научного знания в определенных условиях, чтобы получилось нововведение; *персональное знание* о способах воплощения инновационных идей в практике	Содержание взаимодействия определяют прорывные проекты лидеров изменений, требующие для успешной реализации избыточного оснащения разнообразными ресурсами

Условия и механизм управленческой деятельности университета на основе разработанной авторской концепции управления развитием формируются в ходе экспериментальной апробации в плоскости пяти процессов:

1) управление качеством образования путем совершенствования содержания программ различного типа;

2) экспертиза философско-научных основ инновационного конструируемого образовательного процесса;

3) выстраивание системы условий и внедрение механизмов проектно-технологического и организационно-методического обеспечения;

4) координация стратегических плановых мероприятий и форсайт-сессий;

5) управление процессами самореализации и саморазвития кадров в сфере непрерывного опережающего образования.

Принципы, регулирующие управление развитием, могут быть типологизированы по отношению к объекту управленческой деятельности, ее субъектам и предмету как связующему звену между первыми двумя группами.

В число принципов, имеющих отношение к объекту управления развитием – педагогическому университету, отнесено:

– принцип объективирования объекта исследования, определяющий способ рассмотрения этого объекта в соответствии с общими теоретическими установками, отражающий свойства и качества предметов и явлений изучаемой действительности в соответствии с тем, какими они реально являются, с ориентацией на однозначную повторяемость эмпирических результатов;

– принцип баланса между потребностями и интересами государства, общества, и личности в отношении результатов применения концепции управления развитием, соответствующих стратегическим установкам в отношении развития высшего образования в целом и непрерывного педагогического образования в частности.

Субъектноотнесенными принципами управления развитием мы считаем:

– принцип профессиональной ответственности личности, предполагающий акцент не только на собственный профессиональный рост и карьеру, но и на процессы изменений и их динамику у своего окружения в ближней, среднесрочной и отдаленной

перспективе, что позволяет сознательно и целенаправленно организовывать жизнедеятельность, не следуя за обстоятельствами, а управляя ими;

– принцип ориентации на положительную личную и коллективную перспективу, который предполагает опору на личную заинтересованность каждого участника процессов разработки и воплощения в жизнь концепции управления развитием как коллективного проекта в его обязательном успехе, что достигается погружением в проектную культуру;

– принцип тотального программирования продуктивных управленческих действий, предполагающий нацеленность всех работ на получение результата, значимого для всех заинтересованных сторон по критериям важности и актуальности.

И, наконец, в состав принципов предметноотнесенных входят:

– принцип целостности структуры деятельности по управлению развитием и комплексности действий и результатов, связанный с воплощением логики последовательного движения от замысла преобразования ресурсов, условий и механизмов функционирования существующего объекта до конечного результата в виде воплощения идеи развития;

– принцип гармонизации «избыточности мышления» и экономичности деятельности, определяющий возможность мыслить на несколько шагов вперед, находить альтернативные решения, разрабатывать и продвигать креативные идеи и инициативы при одновременной технологичной организации мышления и деятельности, обеспечивая необходимые и достаточные индивидуальные и коллективные затраты, но не превышая их;

– принцип полноты, подразумевающий перевод в актуальное всего того, что мыслится как возможное, с учетом имеющейся системы критериев и показателей достижения результативности и эффективности.

Применение данных принципов позволяет вывести полученные результаты и эффекты трансформации педагогического университета за рамки внутреннего целеполагания и организационных изменений, что делает разработанную концепцию трансфункциональной технологии управления развитием эффективным механизмом решения масштабных внешних социально-

образовательных проблем построения единого образовательного пространства.

Концепция развития педагогического университета предполагает кардинальное обновление образовательной системы — её необходимо сделать гибкой, современной и отвечающей актуальным запросам. Теоретико-методологической основой данного процесса служит интегративный подход в сочетании с принципом единства образовательного пространства (для управления педагогическим университетом) и трансдисциплинарной методологией (уже непосредственно в образовательном процессе при обучении студентов), включающая:

– социально-философский уровень, который представлен идеями и положениями философской, педагогической антропологии о становлении личности педагога новой формации XXI века и формирования командной науки (team science) как системы, обеспечивающей сотрудничество и проектно-сетевое взаимодействие представителей различных наук и научных областей;

– общенаучный уровень, представленный системным, системно-деятельностным и системно-процессным, компаративистским, событийным подходами как базовыми науковедческими основаниями, позволяющими рассматривать управление как законосообразную деятельность по разработке норм развития и формирования позиционности для решения стратегических задач;

– конкретно-научный уровень, объединяющий в себе деятельностный, проектный, компетентностный подходы, общую теорию организации и управления образовательными системами, закономерности управления качеством образования, что позволяет выделить компоненты интегративной и пространственно-процессной модели управления развитием педагогического универститета в условиях реализации принципа единого образовательного пространства;

– технологический уровень, интегрирующий в себе проектно-инструментальный, уровневый, контекстный, критериальный и доказательный подходы к институциональному оформлению системы высшего педагогического образования, ориентированному на формирование научно-образовательных и технологических компетенций, обеспечивающих профессиональное развитие и

лидерство современного учительства.

В рамках авторской концепции управления университетским развитием идентифицированы три образовательные стратегии. Каждая из них характеризуется уникальным набором инструментария и форматов, ориентированных и на подготовку будущих педагогических кадров, и на повышение квалификации научно-педагогических и управленческих работников:

– стратегия поддержки означает погружение в успешно реализующиеся инновации, их тиражирование, ориентацию на закрепление тех преимуществ, которые они дают для функционирования в конкурентной среде, предполагая применение в образовательных целях педагогической и адаптивной моделей социализации личности;

– сопровождающая стратегия связана с развитием имеющихся и введением в образовательную систему принципиально новых, но имеющих ту же логику внедрения программ, технологий и т.п., реализуется в форматах педагогической автономизирующей модели, которая ставит в центр образовательной деятельности формирование умения самореализации, самообразования и саморазвития, построение персонализированных траекторий развития;

– компаративистская стратегия, в основе которой лежат принципы нелинейного мышления и принципиально новая модель образования – модель самоопределяющегося образования, задача которого трансформировать организацию и развить способности людей как метастратегии инновационного поведения.

Перейдем непосредственно к самой концепции, включающей в себя: ключевое определение, методологические основания, миссию, стратегическую цель и ориентиры, основные задачи, категориальный аппарат, научные подходы, принципы, общие закономерности, объект управления, основные функции, условия реализации, специфические ресурсы, параметры эффективности.

2.3. Концепция управления развитием педагогического университета

Концепция управления развитием педагогического университета (далее Концепция) представляет собой теоретико-методологическую основу конструирования системы управления развитием университета, способной гарантировать внедрение инновационных механизмов для подготовки педагогов будущего — представителей нового поколения учителей, отвечающих запросам современной школы XXI века и национальным приоритетам в сфере образования.

Концепция управления развитием педагогического университета включает систему норм и правил, систему базовых отношений, включая категории и понятия, цели, задачи и ориентиры, принципы, функции, условия и механизмы, содержание и формы его освоения, ресурсы и критерии их оценки, а также эффекты развития.

Концепция содержит методологические основания и представляет собой генератор или сборник эффективных управленческих решений», обеспечивающих процессы трансформационных изменений (в совокупности обеспечивая информационно-инструментальными и содержательно-деятельностными механизмами), способных обеспечить реализацию основных функций управления развитием педагогического университета и разрешать противоречия между требованиями к системе организации деятельности в вузе и возможностями выполнения требований в конкретной образовательной организации.

Исходными методологическими и теоретическими основаниями концепции управления развитием педагогического университета выступает ряд положений.

Миссия Концепции – стать методологической основой для создания флагманского университета территориального и отраслевого лидерства, ориентированного на опережающее развитие научно-педагогического кадрового потенциала и на подготовку будущих учителей, отвечающих потребностям школы XXI века, на увеличение вклада университета в построение образовательных практик по самореализации молодежи в регионе.

Стратегические целевые установки нацелены на конструирование нового

типа социально-педагогического и образовательного уклада современного университета, что соответствует стратегическому приоритету — усилению социокультурной идентичности личности и совершенствованию качества системы высшего образования:

– осознанно формируя комплексную ресурсную базу, объединяющую мыслительные и регулятивные, ценностные и мотивационные, операциональные и компетентностные, координационные и административные и прочие ресурсные единицы;

– конструируя проектные стратегии, выполняющие функцию трансляции национально-цивилизационных ценностей посредством актуализации традиций российской образовательной;

– обеспечивая передачу (трансфер) научно-исследовательских технологий, концепций, программ и образовательных моделей социально ориентированной направленности, базируясь на принципах программно-системного построения и объединительно-целевой стратегии, что существенно усиливает эффективность подготовки педагогов для решения задач регионального социально-экономического развития.

Основными задачами создания системы управления развитием педагогического университета являются:

– разработка эффективно действующего механизма управления развитием педагогического университета, представляющего собой трансфункциональную управленческую технологию, в виде разветвленной системы взаимосвязанных объектов и субъектов управления, регулируемой с использованием специализированных для разных этапов цикла жизнедеятельности университета принципов, методов и функций управления в условиях ситуаций высокой степени неопределённости за счет координации и взаимодействия внутренних и внешних субъектов образовательного процесса;

– применение образовательных технологий, наиболее эффективно отвечающих на большие вызовы времени и обеспечивающих динамику изменений в образовательной организации благодаря трансформации её внутренней среды и

внешних обстоятельств;

– выделение важнейших областей профессионального совершенствования педагогов и руководителей; осуществление экспертной поддержки научно-проектных разработок в интересах построения эффективной системы управления развитием вуза.

Категориальный аппарат концепции образуют сопряженные концептуальные категории «управление развитием» и «ресурсный потенциал развития»; совокупность базовых понятий стратегического управления развитием педагогического университета: управление развитием, функции управления, ресурсный потенциал развития, трансформационный эффект, трансфункциональная технология реализации концепции, управленческие задачи, управленческое решение, рефлексивное управление, проектная команда изменений, проектное содержание, ситуация развития.

Цели построения системы управления развитием университета служат научные подходы, отраженные в концепции, в том числе интегративный, а также отдельные положения:

– управленческая деятельность представляет собой непрерывный процесс осуществления взаимосвязанных между собой действий и функций управления, целевые установки которых одновременно являются критериями эффективности, так что каждое управленческое решение действует как единый механизм воздействия, затрагивая каждый элемент и подсистему системы управления – от процессно-системного подхода;

– непрерывное управление жизненным циклом университета — от появления идеи до официального внедрения инноваций через комплекс взаимосвязанных управленческих действий: планирование, координация, регулирование и контроль ресурсов – от проектного подхода;

– обеспечивающего сохранение необходимого методологического и технологического уровня управления при одновременном усилении его целевой направленности и генерации синергетического эффекта в результате взаимодействия компонентов за счёт реализации совместных управленческих действий при

доминировании единой цели – от деятельностного подхода;

– задачного подхода, трактующего управленческую деятельность как многоуровневую систему работы с управленческими задачами, создавая двойной контур и полный цикл инновационной деятельности участников трансформационных процессов в педагогическом вузе;

– андрагогического подхода, связанного с представлением о том, что участие в реализации концепции управления развитием становится постоянным мотивирующим фактором для саморазвития работников организации, что мощно влияет на текущие процессы их работы и перспективы модернизации этих процессов.

Перечисленные теоретические положения научного обоснования Концепции ориентированы на достижение максимального трансформационного эффекта, состоящего в системных преобразованиях в педагогическом университете, которые приводят к фундаментальному шагу в развитии организации, подразумевающему преобразование не только процессов, но и образа мышления преподавателей и студентов, для формирования новой профессиональной культуры, фиксируемой в новых нормах.

Общие закономерности управления развитием педагогического университета в целях реализации Концепции представлены следующим образом:

– закономерность целостности и цикличности управленческих функций, полностью сориентированных на достижение стратегических задач и разработку условий их решения;

– закономерность соотношения управляющей и управляемой систем в обеспечении эффекта развития;

– закономерность сочетания централизации и децентрализации в управлении развитием.

Объектом управления является развитие университета, выраженное в единстве содержательной, процессуальной и результативной составляющих для включения всего коллектива университета в процессы творческого инициирования изменений, построение принципиально новой системы профессионального воспитания и обеспечения развивающего характера подготовки

педагогов-профессионалов новейшего поколения.

Предметом изучения является переходная ситуация развития, включающая целостную систему условий ресурсной поддержки командного взаимодействия участников процессов изменений и стимулирования их способностей к самореализации и самоуправлению как ключевых элементов личностного роста.

Фундаментальные управленческие функции, задающие вектор развития высшего педагогического учебного заведения:

– социализирующая, обеспечивающая включение будущих учителей в систему общественных институций, практик, общественные взаимоотношения и взаимодействия;

- репродуцирующая — реализующая принцип культуросообразности через опору на локальные традиции, родной язык и историко-культурное наследие страны, государства и общества;

- модернизирующая — формирующая метакомпетенции непрерывного образования и мультипрофессиональной адаптации, обеспечивающие освоение различных видов деятельности в течение жизненного пути;

– функция идентификации, направленная на формирование у субъекта образования многоуровневой самоидентификации: гражданской (как гражданина страны), этноконфессиональной (как представителя определённой общности) и индивидуально-личностной (как уникальной и личности автономной);

– защитная, сберегающая телесное, душевное и духовное здоровье человека на разных возрастных этапах его развития от соблазна, растления, формирования вредных привычек, разрушения системы ценностей, которых придерживается он, его семья и общество в целом;

– консолидирующая, позволяющая человеку осознать себя принадлежащим общности, исповедующей единую систему ценностей и идеалов.

Условия реализации концепции управления развитием педагогического университета: общесистемные условия, обеспечивающие разработку норм функционирования университета в целом; внутрисистемные условия, отвечающие за уровень и качество функционирования системы; вне(меж)системные условия

включают различные ресурсы для осуществления взаимодействия с профессиональными партнерами и общественностью.

Специфическую ресурсную базу реализации Концепции составляет комплекс управленческих действий, обеспечивающий смену вектора развития: от ресурсоёмких стратегий — к моделям ресурсосбережения и ресурсогенерации. При этом охватываются все ключевые типы ресурсов — от материально-финансовых активов до профессионально-педагогического, организационно-управленческого, интеллектуально-личностного и нравственно-волевого потенциалов, а также формирование профессиональной кооперации между различными вузами и социальными партнёрами.

Концепция обосновывает трансфункциональную технологию управления развитием университета, действующую через четыре магистральных направления: развитие нового педагогического профессионализма преподавателей, научных сотрудников и обучающихся посредством модернизации содержания и форм педагогического образования; расширение спектра тематик фундаментальных, поисковых и прикладных исследований высшего образования в целом и непрерывного педагогического образования в частности; внедрение инновационных подходов к научно-методическому и технологическому обеспечению подготовки педагогических кадров для перехода в новое качество; расширение спектра возможностей самосовершенствования (саморазвития и самореализации) для молодежи региона как основа его благополучия, а также научно-профессиональная и управленческая экспертизы как ключевое условие эффективной реализации вышеназванных направлений.

Для выявления *степени успешности* полученных результатов по основным видам деятельности педагогического университета применяется мониторинг, выполняющий экспертно-оценочную и корректирующую функции для конструктивных действий руководителя и принятия им обоснованных управленческих решений и действий.

Показатели качества и отслеживание динамики их достижения формируются на основе применения группы принципов (адекватности, достоверности,

объективности, соотносимости и прогностичности, которые, с одной стороны, выполняют функции сохранности опыта и традиций, а с другой – позволяют выявлять ресурсы потенциального развития системы, создавая будущее в настоящем.

Эффективность как обобщенная мера и критерий способности организации к развитию и достижения высокого качества образовательных результатов при минимуме затрат и ресурсов имеет внутренние и внешние показатели. Внешние показатели привязаны к системному, социальному, организационно-управленческому, финансовому, материально-техническому эффектам и демонстрируют достижение запланированных результатов. Внутренняя эффективность направлена на диагностику базовых характеристик управляемого объекта, таких как целеустремлённая ориентация; преадаптационные возможности; диагностическая прозрачность; устойчивость функциональных процессов; эргономичность реализации; мотивация к стратегическому развитию

Основные содержательные направления реализации.

Ключевым индикатором эффективности внутреннего плана выступает формирование команды изменений и достижение развивающего эффекта у обучающихся. Развивающий эффект интерпретируется как способность образовательной организации инициировать и конструировать системные изменения; решать перспективно ориентированные задачи; осваивать стратегические и проективные компетенции; формировать у субъектов образования способность к саморазвитию, развитию других лиц и профессиональной самореализации. Педагогический эффект определяется уровнем достижения целевых установок в сферах обучения, воспитания и развития всех участников образовательного процесса в рамках университетской системы.

Содержание и новый формат его освоения полностью направлены на повышение качества подготовки выпускников университета, удовлетворяющего социокультурным и профессиональным ожиданиям общества от современного учителя в настоящее время и в перспективе, как главный целевой ориентир.

Концепция определяет стратегию управления развитием педагогического университета, ориентированную на обеспечение нормативных значений и

показателей опережающего непрерывного педагогического образования в России и определение направленности обучения, воспитания и научно-образовательной повестки на решение стратегической задачи подготовки педагогов новой формации, способных осуществлять опережающие творческие преобразования социокультурной действительности, проектировать развивающие модели обучения и воспитания, обеспечивая реализацию национальных целей образования в контексте исторических тенденций и отечественных социокультурных традиций.

При детальном рассмотрении концепция предстаёт как целостная система, объединяющая следующие компоненты: фундаментальные подходы и входящие в них принципы, набор функциональных элементов, комплекс регламентированных процедур; механизм операционной реализации; систему измеримых. Указанная структура позволяет: сформировать теоретическое обоснование управления педагогическим вузом; обеспечить единство процессов функционирования и развития; разработать согласованный комплекс управленческих действий для внедрения трансфункциональной технологии развития университета.

Следовательно, концепция определяет сквозные линии управления развитием в целях достижения поставленных целей и реализации миссии университета; в своих базовых установках она концентрируется на приоритете содержания и технологий высшего педагогического образования для достижения ключевых национальных ориентиров воспитания и образования будущего поколения россиян, обеспечивая подготовку педагогических и управленческих кадров, обладающих инновационным мышлением, высокой степенью ответственности в решении профессиональных задач.

Смысловой вектор новой управленческой концепции направлен на разработку трансфункциональной управленческой технологии для системы высшего педагогического образования, обеспечивающей развитие инициации и самореализации профессионально-личностного потенциала педагогических кадров в проектировании развивающих программ в системе непрерывного профессионального образования, педагогического наставничества, социального и профессионального партнерства.

Позиции концепции управления развитием педагогического университета выступают основой разработки трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета в условиях единства образовательного пространства, решения актуальных задач государственной образовательной политики в сфере педагогического образования. С учётом корректировки под специфику отрасли концепция обладает существенным потенциалом масштабирования — её положения применимы не только к педагогическим, но и к другим типам университетов [129, 130].

В рамках авторской Концепции многомерное пространство управления развитием педагогического университета выстраивается как целостность, основанная на взаимосвязи направлений (аспектов) управленческой деятельности, субъектов управления и функций управления.

Исходным теоретическим основанием определения содержательного аспекта управленческой деятельности в авторской концепции принцип опосредованного и интегративного управления, согласно которому центром управления является человек, рассматриваемый как самоорганизующаяся, саморазвивающаяся система, а целью управления его развитием - создание условий для успешности его жизнедеятельности.

При этом, создаваемые условия должны открывать «окно возможностей» для развития, воспитания и обучения человека, который направляет деятельность субъектов конструктивного изменения на создание комплекса возможностей для интеллектуально-познавательной и интеллектуально-созидательной деятельности команды изменений, способствующей формированию и накоплению интеллектуального капитала образовательной организации таких, как:

- осуществлять профессиональную и образовательную деятельность в психологически комфортной организационной среде, благоприятной для научных изысканий и творчества;

- генерировать, осваивать и внедрять в образовательную практику инновационное и персонализированное знание;

- иметь беспрепятственный доступ к информационно-коммуникационным

системам для приобретения, накопления и обмена разными видами знаниями как внутри организации и во вне ее;

- принимать участие в прорывных исследованиях, инновационных проектах федерального и регионального уровней как основы для создания новых концептуальных знаний и прорывных технологий;

- участвовать в совместной интеллектуально-созидательной деятельности, интегрируясь при этом как с членами педагогического коллектива организации (внутренняя интеграция), так и с научно-образовательным сообществом других образовательных и научно-исследовательских организаций в формате научно-образовательной коллаборации (внешняя интеграция);

- организовывать образовательный процесс на основе новейших достижений в педагогической науке и презентовать в профессиональном социуме результаты инновационной деятельности, формализованные в виде инновационных продуктов различного жанра и типа;

- получать компетентную оценку и социальное признание результатов интеллектуально-созидательной деятельности.

Обозначенные возможности выступают в качестве ценностно-смыслового каркаса выстраивания и интеграции основных направлений (аспектов) содержания управленческой деятельности:

1) социально-психологического – управление мотивациями и межличностными отношениями;

2) дидактического (организация обучения субъектов образовательной деятельности) – управление компетенциями;

3) информационно-технологического – управление информацией и коммуникациями;

4) аспекта обновления (обеспечение инновационной деятельности) – инновационный менеджмент.

Приведенный перечень направлений управленческой деятельности отчетливо показывает, что они коррелируют с ключевыми аспектами организационного управления, в котором главным механизмом, связывающим эти

разнородные направления управленческой деятельности в организованную целостность, выступает стратегическая цель.

Функциональный аспект управления развитием педагогического университета предполагает выполнение субъектами управления определенной совокупности действий (функций), необходимых для решения задач формирования, наращивания и капитализации организационных знаний, выполняющих присущую им специфическую роль, осуществляемых в определенной последовательности и образующих управленческий цикл. К таким функциям относятся планирование, организация, руководство, контроль. В качестве организационной рамки, интегрирующей содержательный и функциональный аспекты управления, может выступить матрица, в которой по горизонтали располагаются управленческие функции, а по вертикали - направления управленческой деятельности.

Основными организационно-управленческими условиями реализации концепции управления развитием педагогического университета выступают:

– совместная разработка программы наращивания интеллектуального и волевого ресурса, предусматривающей согласование содержательных и функциональных аспектов управления в соответствии с общей целью;

– проектирование организационной структуры на основе сочетания линейно-функциональных и матричных структурных единиц, позволяющих выстраивать вертикальную и горизонтальную интеграцию;

– формирование организационной культуры, основанной на коллективных знаниях, функционирующей на принципах открытости и доверия, готовности к продуктивному взаимодействию и стремления делиться накопленными знаниями, опытом с коллегами и партнерами;

– организации обучения сотрудников по типу «двойной петли», имеющего стратегическую направленность, реализующего принципы самообучения и осуществляемого в формате проектно-сетевой коллаборации, оптимальной для реализации интегрированного взаимодействия.

Трансфункциональная технология управления развитием педагогического

университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства, выстроенное в контексте созданной авторской концепции, предусматривает следующие уровни интеграции: теоретический, ценностно-смысловой, структурно-логический, операционально-инструментальный, которые в совокупности обеспечивают его целостность как главный признак интеграции и разработанная с позиций интегративного подхода концепция интегративного управления интеллектуальным капиталом образовательной организации выступает в качестве методолого-мировоззренческого ориентира организации обозначенного типа организационного управления.

Согласно разработанной авторской концепции управления развитием педагогического университета с позиций принципа единства образовательного пространства предполагает следующие взаимосвязанные уровни интеграции:

1) теоретический уровень интеграции, в соответствии с которым управление строится на основе взаимосвязи управленческих концепций поведенческого менеджмента, менеджмента знаний, инновационного менеджмента, менеджмента организации, позволяющих выстроить научно-обоснованную систему интегративного управления;

2) ценностно-смысловой уровень интеграции, определяющий стержневую линию организации управления развитием, объединяющую в организованную целостность цели, содержание, инструменты управленческой деятельности. Центром такого управления является человек как саморазвивающаяся, самоорганизующаяся система, а главной целью - создание условий для реализации возможностей осуществления им интеллектуально-познавательной и интеллектуально-созидательной деятельности как источника личностного развития и накопления интеллектуального ресурса организации;

3) структурно-логический уровень интеграции, задающий вектор организации пространства управления развитием вуза. Такое пространство выстраивается на основе сочетания содержательных и функциональных аспектов управления. Содержательный аспект объединяет ключевые направления управленческой деятельности (социально-психологическое, дидактическое,

информационно-коммуникационное и стратегическое). Функциональный аспект интеграции объединяет функции управления. Связующим механизмом интеграции содержательного и функционального аспектов управления выступает цель, объединяющая усилия субъектов образовательных и управленческих отношений в единую, целеустремленную деятельность по накоплению и капитализации организационных знаний;

4) операционально-инструментальный уровень интеграции, предусматривающий сочетаемость и согласованность методов (социально-психологических, экономических, организационно-распорядительских) и процедур управления развитием образовательной организации.

Управление развитием педагогического университета, организованное с обозначенных выше позиций, обретает целостность как главный признак интеграции, проявляющуюся в согласованности функционирования всех компонентов, взаимосвязанности всех аспектов управления, взаимодействия всех субъектов управленческой и образовательной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. В результате исследования был разработан категориально-понятийный аппарат концепции управления развитием педагогического университета, который включает в себя систему основных понятий: ресурс, ресурсный потенциал, потенциал развития, ресурсный потенциал развития педагогического университета, формирование ресурсного потенциала развития педагогичсекого университета, организационный потенциал, тенденция (тренд), организационный эффект, трансформационный эффект, управление развитием, управление развитием университета, программа организационного развития, политика в области образования, трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета. Все перечисленные понятия получили трактовку в данной главе диссертационного исследования.

2. В качестве методологического основания авторской концепции управления развитием педагогического университета избран принцип единства образовательного пространства, выступающий интегративной методологией, включающей принципиальные положения процессно-системного, проектного, деятельностного, задачного, андрагогического подходов с учетом специфики образовательной организации.

3. Непосредственно концепция, разработанная как методологическая основа создания системы управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства, включает в себя:

- *цель* – формирование инновационной системы управления развитием педагогического университета, призванной создать актуальный для XXI века социально-педагогический и образовательный уклад, базирующийся на научно обоснованных методологических принципах.

- *принципы* – объективности (научной обоснованности), личной заинтересованности, соответствия (государственным, общественным и личным интересам), корректности (оценка деятельности, а не личности), полноты (наличие

критериальной базы);

- *функции* – социализирующую (включение будущих учителей в систему общественных институций), воспроизводящую (опора на традиции), развивающую (обучение на протяжении всей жизни), идентификационную (процесс самоидентификации субъекта образования в трёх измерениях: гражданско-патриотическом, социокультурном, индивидуально-личностном, защитную (сбережения телесного и душевного здоровья), сплачивающая (социальная отнесенность);

- *обстоятельства* – совокупность внутренних (интрасистемных) и внешних (экстрасистемных) элементов, обеспечивающих наращивание ресурсного потенциала вуза п функционирование каналов сотрудничества с партнёрами;

- *иерархия ресурсов,* состоящая из базового слоя (материальные и финансовые ресурсы) и профильного слоя (профессионально-педагогический потенциал, организационно-управленческих, интеллектуально-личностных, нравственно-волевых). Осуществляется сдвиг от моделей развития, предполагающих активное потребление ресурсов, к подходам, нацеленным на их рациональное сохранение и целенаправленное формирование.

4. В рамках концепции управления развитием педагогического университета объектом непосредственно управления является развитие университета, выраженное в единстве содержательной, процессуальной и результативной составляющих, построение кооперации субъектов трансформационных процессов для осуществления миссии, связанной с проектированием качественно новой системы профессиональной подготовки педагогических кадров для национальной системы образования.

Предметом управления стали факторы и условия результативного использования человеческого ресурсного потенциала для обеспечения перехода в режим развития. Содержательный контур управления развитием строится по сетевому принципу: в узловых точках фиксируется взаимосвязь целей, ожидаемых результатов и условий обеспечения нового качества образования, удовлетворяющего социокультурные ожидания общества от педагогов в настоящее время и в перспективе.

ГЛАВА 3. ТРАНСФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

3.1. Трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета: понятие, структура, характеристика

Развитие системы образования, в том числе и высшего педагогического, зависит от наличия в ней эффективных механизмов управления всеми звеньями системы и особенно управления кадрами, наращивания их компетенций и формирования потенциала. Все происходящие в экономике и обществе изменения приводят к определению и переопределению требований к образованию и к необходимости качественного их удовлетворения. Среди значимых мер по трансформации национальной системы высшего образования называются: привлечение работодателей к реализации мониторинга качества подготовки педагогических и управленческих кадров [16, 103, 114, 218, 267, 299, 310, 315], применение цифровых средств [198, 302, 341, 353, 367], вовлечение в работу специалистов научно-технологических компаний, выделение средств на подготовку кадров со специализированным высшим образованием, выявление наиболее эффективных практик использования финансовых ресурсов.

Исследование процессов в сфере управления развитием системы высшего педагогического образования, по мнению ученых, сильно отстает от практики применения современных моделей управления в вузах как технологического профиля, так и бизнеса, что заставляет руководителей учреждений (чаще всего социогуманитарного профиля) либо прибегать к использованию чужого новаторского опыта, либо копировать «чужие изменения», что порой не только не помогает получить эффект развития, но и замедляет стратегический рост [191, 193,

197, 361]. Для получения эффекта в развитии университета, по утверждению специалистов по управлению образованием, необходимо применять методологию и научные подходы к управлению, а также сделать акцент на трёх взаимосвязанных аспектах: развитии стратегического лидерства; совершенствовании командной работы; создании самоуправляемой общности исследователей, деятелей и работодателей [54, 75, 266, 354, 359, 364].

В настоящее время в научном сообществе укрепляется позиция: конструирование системы высшего образования, ориентированной на раскрытие потенциала человека, должно осуществляться на базе устоявшихся положений и закономерностей отечественной теории управления [228, 229, 332–336, 365, 376, 377, 378], задающих вектор развития нормотворческих и событийных образовательных практик в социальной, культурной и производственной сферах.

Главной целью разработки трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета является формирование условий и управленческих механизмов создания системы управления внутри университета, формирующей социально-педагогический и образовательный уклад XXI века.

В качестве инструмента для выведения рабочего определения «трансфункциональной технологии управления развитием университета» избран метафорический метод. Он обеспечивает возможность междисциплинарной трансляции смыслов — описания объектов одной сферы посредством терминологии другой. Опираясь на семантику приставки «ТРАНС» («сквозь, через, за»), мы определили три смысловые доминанты: идея пересечения — преодоление пространственных/смысловых границ; идея выхода — движение за пределы существующего, переход в иную плоскость; идея трансляции — передача посредством промежуточного звена (по аналогии с трансмиссией).

Под трансформацией в контексте данного исследования подразумевается динамический процесс саморазвития, характеризующийся: целенаправленностью действий субъекта, рефлексивной оценкой существующих установок, переосмыслением традиционных подходов и поведенческих стратегий.

В рамках этого процесса индивид осваивает новые знания и приобретает

опыт, расширяя свои когнитивные и практические компетенции, посредством осмысления существующей значимой реальности, обладающей сущностной ценностью, что крайне важно именно для педагогической деятельности. На основе данного понимания выстроилась структурно-содержательная композиция субъектной составляющей трансфункциональной технологии управления развитием университета: «ректор как лидер изменений – команда изменений – профессорско-преподавательский коллектив – студенты – школьники – партнеры – работодатели». При этом каждый в составе университета как саморазвивающейся организации является носителем общих ценностей и идеи, культивируемых в едином образовательном пространстве.

С одной стороны, «проходящий через» можно условно обозначить как «внутренняя среда или система образовательной организации», с другой стороны, «располагающийся за» как внешняя среда или пространство (место) образовательной организации. Приставка «*транс*» подчеркивает важность нахождения «за пределами», связи одного элемента с другим, что крайне важно в рамках построения единого образовательного пространства.

Сам термин «трансфункциональная технология» представляется полисемантичным, но с универсальной семой – связь функций из сопряженных, сосуществующих областей, будь то область управленческой деятельности (внутри университета и за его пределами, административный функционал управления и педагогический), область организации образовательного процесса (внутри университета и за его пределами) и его методология или область воспитания (формирование профессиональной идентичности педагогов на стыке физико-инженерного и педагогического профиля).

Такая (с одной стороны, широкая, но с сохранением внутренней логики – с другой) трактовка не только отвечает методологической логике теории образовательного пространства, но и позволяет выстраивать сценарии управленческой деятельности в рамках интегративного подхода.

Разработка непосредственно самой трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета была основана на методике

концептуальных вопросов, связанных с внедрением в непрерывный процесс педагогического образования персонализированного подхода, выполнением задания по разработке персонализированных треков повышения квалификации учителей.

В рамках первого блока исследуются ключевые параметры организационной структуры трансфункциональной технологии, применяемой для управления развитием педагогического университета:

– Какие разновидности организационных структур — образовательные, научно-исследовательские, инновационно-проектные и прочие — возникают и функционируют в условиях ограниченности ресурсов?

– Обеспечит ли трансфункциональная технология управления развитием лидерские позиции стратегического развития региона и развития научно-педагогических кадров данной образовательной организации?

– Будет ли создана специальная организационная институция, функцией которой будет трансформация и управление изменениями, тиражирование и масштабирование продуктов и ресурсов ее деятельности?

– Позволяет ли миссия и философия университета определять стратегию ответственного социокультурного действия?

Второй блок вопросов определяет способы, условия и механизмы взаимодействия субъектов инновационной деятельности и качество процессов самоорганизации, самоуправления, самореализации своих возможностей:

– Является ли педагогический вуз целостной экосистемой, в которой имеются четкие принципы командного соподчинения и коллективно-распределенной деятельности?

– Осуществлена ли проработка (и на каких основаниях) полного цикла жизни результата, создаваемого университетом, – от получения новой идеи, создания новой трансфункциональной технологии, формирования новой практики и до формирования новой инфраструктуры?

– Может ли (и при каких условиях) вуз стать активным субъектом стратегического развития, разрабатывая технологии и программы обновления

сложившегося в России техно-социокультурного уклада, либо он будет приспосабливаться к формирующимся рыночным институтам и в какой-то мере их рационализировать?

Третий блок вопросов касается параметрических показателей качества результатов и «продуктов» полного жизненного цикла профессии, выявления системного эффекта развития творческого потенциала коллектива университета:

– Включились ли (и каким образом) научно-педагогические работники в создание внутри университета системы образования, отвечающей цели авторской концепции управления развитием педагогического университета и реализуемой на основе методологических принципов интегративного подхода?

– Является ли университет той структурой, которая порождает новое содержание и создает условия для формирования уклада жизнедеятельности научно-педагогический работников и студентов, отвечающего цели авторской концепции управления развитием педагогического университета?

– Какова образовательная технология подготовки научных и научно-педагогических кадров, способных строить ситуации развития для обучающихся?

– Способен ли университет, имея трансфункциональную технологию управления развитием, обеспечить разрешение противоречия между технологическим и образовательным укладом?

Рассматривая национально ориентированное образование как социокультурную практику, интегрирующую интересы различных акторов ответственного действия (государственных, конфессиональных, общественных), в рамках исследования по созданию трансфункциональной технологии управления развитием было выделено два основных смысловых полюса, определяющих содержательный континуум ее разработки.

Первый связан с механизмами трансляции в образовании накопленного человечеством опыта и воспроизводства базовых культурных норм педагогической деятельности с явно выраженной тенденцией к их унификации. Трансляция и воспроизводство включают в свой состав определенным образом описанные эталонные образцы деятельности, продукты, которые должны распространяться и

тиражироваться, посредством чего будет воспроизводиться деятельность и соответственно процедуры контроля, стимулирования и регуляции.

Второй – ценностно-смысловой – ориентир раскрывает глубину и сущность развития человеческого потенциала, позволяет формулировать новые цели в контексте стратегического развития национальной системы образования, нацелен на формирование метаспособностей обучающихся и универсальных компетенций, где узловой точкой развития выступает философско-методологическое знание и аксиологические основы развития педагогического университета.

Мы разделяем точку зрения исследователей развивающихся процессов о том, что в образовательной политике одним из ключевых отношений субъектов организационных и институциональных отношений следует считать отношение «норма – деятельность», которое возникает в силу индивидуального и онтологического восприятия нормы каждым человеком, а следование этой норме, подчинение своего действия норме, принятой в том или ином сообществе, позволяет соблюсти баланс между требованием социума к подготовке учителя и его ценностно-целевым установкам [1].

В контексте первого смыслового полюса требования к управленческой деятельности содержат в себе среднестатистические и социокультурные нормы, что составляет основу административно-нормативного подхода к управлению, которому соответствуют параметры результатов «выпускник вуза или будущий педагог научится». Во втором случае при выделении параметров в рамках антропологического подхода построения модели управления вузом по линии «ценность – путь – ответственность» или «замысел – реализация – рефлексия» на первый план выходят персонализированные, индивидуально-личностные нормы развития и саморазвития, чему соответствуют параметры результатов «будущий педагог получит возможность научиться».

Синтез двух типов норм и приводит к необходимости проектирования особого вида технологии управления развитием университета, научно-теоретическим основанием которой выступят принципы интегративного подхода, положения теории образовательного пространства и принцип единства образовательного пространства,

что, на наш взгляд, невозможно без научно-теоретического обоснования.

Анализ теоретических работ по проблемам построения университетского управления в России показал, что большинство исследователей приходит к необходимости внедрения процессно-системного подхода и принципов построения моделей проектного управления с применением цифровых технологий [200]. Во всем широком спектре отечественных научных разработок можно выделить несколько основных направлений научных исследований в области технологий управленческих механизмов трансформации университетов различного профиля: комплексная интеграция информационных и цифровых систем для повышения уровня обоснованности принятия управленческих решений [163, 210, 343], применение образовательных технологий в управлении персоналом вуза [44], управление качеством [266]; создание сетевых моделей управления [234]; модели программно-целевого управления организацией научных исследований и разработок технологий научно-методического обеспечения развития [30].

Анализ практики системы управления в рамках структурированного образовательного процесса вуза и его традиционного кафедрально-факультетского построения показал, что основной формой управления на данном историческом этапе развития является линейно-функциональная структура управления с преобладающей подчиненностью по вертикали с подключением к ней различных комбинаций матричной структуры, которая сочетает в себе как горизонтальные, так и вертикальные связи с минимумом функциональных элементов структуры управления: структуризация на основе научно-образовательных центров [184], нормативно-прогностическая модель управления проектируемой траекторией персонального развития и опережающей подготовки [202].

В рамках рассмотрения данных организационных структур управления можно четко увидеть необходимый и достаточный минимум функциональных элементов структуры управления, реализующих следующие функциональные блоки:

- аналитический с информационным обеспечением исследовательской деятельности;

- управленческо -операционный (в контексте проектной деятельности);

- экспертно-консалтинговый (консультационная работа с научно-образовательными проектами);

- внедренческий (интеграция в образовательный процесс и создание массовой практики).

Ориентация на проектно-преобразующую антропологическую парадигму, подчеркивающую важность представления о педагоге как о субъекте собственной жизнедеятельности (а не как об объекте управления), и интегративный подход обеспечивают объединение двух управленческих процессов – *функционирование и развитие* – в рамках стратегирования, что определяет следующие основные характеристики миссии, содержания и организационной структуры управления:

– основной функцией системы высшего педагогического образования является не только формирование кадрового потенциала в научной и научно-педагогической сферах, но и создание эффективных управленческих механизмов для сплочения педагогического сообщества;

– реализация образовательного процесса в границах единого образовательного пространства осуществляется на базе унифицированных подходов, закреплённых в идеях опережающего развития и подтверждённых передовых педагогических практиках, а также с использованием современных технологий не только в отдельных организациях, но и в образовательном пространстве в целом, включающем и партнерские сети университета, позволит усилить позиции педагогического образования, оказывающего влияние на социально-экономическую сферу региона.

Таким образом, университет фактически может реализовывать стратегию интеграции, создавая единое образовательное пространство и переходя на уровень действующего «исследовательского и проектно-производственного инновационного комплекса», становясь механизмом связи, с одной стороны, «высшей школы с жизнью», с другой – в рамках схемы «традиции – инновации – институции».

Реализация же самой стратегии может обеспечиваться как за счет комбинации выстраивания сетевых партнерств с различными стейкхолдерами во внешнем пространстве университета, так и за счет создания проектной

управленческой команды во внутреннем пространстве университета, играющей роль ресурса, позволяющего реализовывать концепцию управления развитием педагогического университета и отвечающего логике интегративного подхода. Создание такой команды может способствовать движению через коллективно-распределенную деятельность в созданном «идеальном» пространстве, разработке сценариев и «идеальных моделей Будущего», воплощению их в повседневных педагогических и управленческих практиках. Только активное участие самих людей как субъектов деятельности в рамках исследований, проектирования, конструирования и экспертизы открывает возможность преобразований в образовательном пространстве.

Результативность же стратегии будет связана как с *количественными показателями* (количество абитуриентов с более высоким баллом ЕГЭ в сравнении с предыдущими периодами, количество выпускников по нужным для региональных потребностей профилям, уровень удовлетворения этих потребностей, количество оставшихся в профессии и др.), так и с *качественными показателями* (которые связаны с личностно-профессиональным развитием выпускников и преподавателей университета).

Таким образом, можно говорить не только о качественных и количественных результатах при реализации стратегии, но и о различных сроках ее реализации: *среднесрочных*, связанных с административно-управленческими и педагогическими изменениями во внешнем и внутреннем пространстве университета, и *долгосрочных*, связанных с реализацией конечной цели самой концепции управления развитием педагогического университета, направленной на создание в университете системы управления, формирующей социально-педагогический и образовательный уклад XXI века на научно обоснованной методологии.

Все это важно учитывать при разработке трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, позволяющей реализовать авторскую концепцию и охватывающей не только непосредственно управленческие функции (классическую теорию управления), но и педагогические, сопряжённые с

личностно-профессиональным ростом основных субъектов образовательной деятельности — педагогических работников и обучающихся. В дальнейшем изложении предстоит осмыслить понятие, выявить структурные элементы и дать развёрнутую характеристику трансфункциональной технологии.

Как было обозначено ранее, педагогический университет обладает специфическими чертами, которые принципиально отличают его от бизнес-организаций, равно как и от классических или предпринимательских университетов: его миссия не сводится к преимущественной поддержке научно-исследовательских инициатив и коммерциализации продуктов, а в ней акцентируется внимание на подготовке педагогов, которые в свою очередь помогают «взращивать таланты». Здесь важно учитывать тот факт, что деятельность ректора как управленца связана не только с хозяйственно-экономическими вопросами, вопросами административного характера, но и с вопросами воспитания, что позволяет трансфункциональной технологии выполнять не только административные функции, но функции педагогической деятельности.

В качестве неотъемлемых предпосылок конструирования трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета выступают: во-первых, учёт пространственного аспекта образования (его территориальной, структурной и функциональной распределённости); во-вторых, соблюдение принципа системности, обеспечивающего взаимосвязанность, иерархическую упорядоченность и целостность образовательных процессов.

Резюмируя, обозначим важнейшие особенности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, которая может быть описана как:

– деятельность по управлению, которая выстраивает новые стандарты организационного и стратегического роста вуза, формирует универсальные управленческие инструменты, создаёт необходимые условия развития и обеспечивает рациональное перераспределение ресурсов для достижения стратегических ориентиров;

– основополагающий принцип объединения научно-профессионального и студенческого сообщества университета для реализации стратегических проектов и организацию пространственной среды университетской жизнедеятельности через партнёрства и корпоративную деятельность;

– унифицированная сетевая структура управленческих процессов, охватывающая задачи по: обнаружению зон потенциального роста, внедрению нововведений, достижению измеримых результатов, их нормативному оформлению и включению в организационную практику;

– универсальный способ осуществления преобразований через построение сетевой кооперации между университетом и его партнёрами. Это реализуется путём формирования кластеров, консорциумов и учебно-образовательных округов в рамках единого образовательного пространства, что приводит к созданию интегрированной системы взаимодействия всех участников данной среды.

Оценку эффективности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета необходимо проводить, опираясь на группу современных валидных методик и интегративных показателей, позволяющи х оценить трансформационный эффект системных изменений университета через определённый набор измеримых параметров, отражающих динамику преобразований [312];

– стратегическая компетентность команды, проявляеиая в ее умении не только конструировать организационные изменения, но и непрерывно развивать себя и окружающих с помощью профессиональных инструментов, конвертируемый в сопоставимые числовые значения и аккумулируемый в общий итог, показывающий реальный эффект развития университета;

– основным измеримым параметром служит инновационный потенциал университета — его комплексная способность к развитию, внедрению разнообразных образовательных моделей, управлению проектами и стратегическому планированию в контексте единого образовательного пространства.

3.2. Организационно-управленческие условия и механизм внедрения трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета

В рамках исследования и для дальнейшей апробации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета потребовалось определить организационно-управленческие условия и механизм внедрения самой технологии, который обеспечивал бы в практическом ракурсе позиционирование Мининского университета как университета национально-ориентированного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики, потребностью общества и государства в высококвалифицированных педагогических кадрах.

В актуальной ситуации перехода от диверсификации системы высшего образования к построению национальной системы образования, основанной на принципе единства образовательного пространства, как ведущего в образовательной политике государства, требуется такой подход к организации управления развитием педагогического университета, который, в первую очередь, объект должен удовлетворять установленным требованиям государственной образовательной политики, и во вторую очередь, он обязан обладать внутренней методологической логикой, которая создаёт условия для результативной реализации управленческих механизмов (рационально распределять ресурсы организации для достижения цели).

Сложность ситуации (как вызов для управленца) обусловливается тем, что государство давно перестало быть единоличным заказчиком в сфере качества высшего образования, так как уже в предыдущий период исторического развития и образовательной политики государства позиции и влияние других заказчиков, выражающихся в различных форматах социального партнерства, усилились [36, 81, 89, 101, 194]. Этих заказчиков, или стейкхолдеров, как их обозначают в рамках одноименной теории, группируя по функциям:

Первая группа – региональная или территориальная администрация, для которой педагогический университет становится одним из инструментов решения задач социокультурного развития региона и обеспечения его научно-педагогическими кадрами.

Вторая группа — представители общественности, которые становятся всё более активными в отношениях с университетом. Их главный запрос: выпускники должны не просто найти своё место в обществе, но и стать полноценными участниками его развития.

Третья группа – работодатели, которым требуются высокопрофессиональные кадры и которые заинтересованы в развитии определенных профессиональных способностей педагогов и в этой связи предъявляют ряд требований к результатам обучения в вузе. Соответственно, у университета появляется возможность не только сохранять отношения с прежним заказчиком и ориентироваться на заказ государства и общества, но и выстраивать отношения с новыми потенциальными заказчиками – представителями высокотехнологических производств, бизнес-структурами, социальными партнерами, родительской общественностью и т.д.

Традиционная система образования является совокупностью образовательных организаций разного типа и комплексом разноуровневых органов управления. Образовательные организации как элементы системы предстают в качестве организационно-нормативных комплексов, каждый из которых выполняет свою определенную функцию. При проведении сравнительно-сопоставительного анализа понятий «функционирование» и «развитие» было выявлено, что при системной организации целевые ориентиры задаются «сверху», т.е. централизованным образом, что позволяет принимать управленческие решения по решению образовательных задач, обеспечивать стабильность образовательного процесса и научно-образовательной деятельности.

Центральным компонентом и интегрирующим фактором любой системы обычно признаются цели. Реализация и совершенствование системной организации национально ориентированного образования требует прежде всего четкого определения и конкретизации данной цели, ее декомпозиции на многие

составляющие подцели, задачи и показатели должны отвечать критериям реалистичности, реализуемости и управляемости [251].

Реализация принципа единства образовательного пространства требует обеспечения хотя бы минимальной согласованности целей и задач основных участников образовательного процесса. Для построения целостного образовательного пространства требуется выстранивание серии переходов от отраслевого (системного) типа организации жизнедеятельности университета к пространственному. Необходимо определить общий замысел и базовые параметры стратегии развития университета, а также имеющиеся ресурсы и потенциальные «зоны развития» в различных «пространственных» областях: в регионе, федеральном округе, стране.

Необходимо отметить, что университет на «стартовой позиции» представляет собой системную структуру, выстроенную в административной логике – факультеты, кафедры, ученый совет университета и т.д., обеспечивающую достижение цели стабильного функционирования организации, что необходимо учитывать в качестве базового организационно-управленческого условия. Таким образом, реализация перехода к пространственному формату организации жизнедеятельности вуза требует формирования «зон перехода» — ключевых элементов, обеспечивающих практическое осуществление данного процесса. Под пространственным способом организации университетских жизнедеятельностных процессов понимается наличие внутривузовских структур, а также партнёрских объединений и разнообразных форматов проектной работы, обеспечивающих расширение деятельности вуза за пределы его непосредственного окружения (Рисунок 4).

Схематично трансфункциональную технологию управления развитием педагогического университета в режиме перехода от системного к пространственному типу организации жизнедеятельности образовательной организации можно представить с учетом «зон»: зона системной организации; зона пространственной организации; зона пространственно-системной организации; зона системно-пространственной организации.

Рисунок 4 – Схема трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета

Зона A системной организации представлена компонентами организационной структуры: факультеты, кафедры, отделы и центры, функция (f) которых носит административно-нормирующий характер (планирование, организация, руководство, мотивация и контроль). Зона B – пространственная организация деятельности, функция (f*) которой – экспертно-исследовательская, инновационно-образовательная, управленческо-обеспечивающая, экспертно-диагностическая. Зоны C и D – зоны переходные, включающие переход от системы к пространству (f, f*) и переход от пространства к системе (f*f).

К элементам традиционной системной организации следует отнести совещания, «планерки» при ректоре, совещания работников факультета и кафедр как академических институций, учебные занятия со студентами, магистрантами и аспирантами как форма освоения знаний по программе и др.

Важными институциональными и структурными единицами пространственной организации профессиональной деятельности являются проектные офисы, проектные холдинги, программные и управленческие дирекции принятия конструктивных решений, связанные с выполнением аналитической функции и организацией междисциплинарных коммуникаций.

Зоны C и D – переходные, выполняют в реализации трансфункциональной технологии особую роль – осуществляют связь двух процессов – функционирования и развития. Это позволяет, во-первых, учитывать реалии, в которых существует университет как институция, обладающая собственной организационной логикой, а во-вторых, используя такое положение вещей в качестве условия, можно дополнять существующую систему, не внося хаос в управление университетом. В каждой из представленных зон важно использовать свою комбинацию приемов и способов управления с учетом доминирующего принципа организации деятельности (Таблица 7).

Сформулированная в рамках исследования целевая установка на «управление развитием» определила задачу выявления и типологизации системы условий развития, которые, в свою очередь, задают область их существования, установления механизмов управления и возможные способы работы с ними,

определяют объект управления (чем управлять?) и механизмы (технологию) управления развитием (как управлять?).

Таблица 7 – Соответствие способов управления этапам развития организации на основе доминирующего принципа управленческой деятельности

№ п/п	Этапы развития образовательной организации	Доминирующий принцип организации: пространственный (ПР) и системный (СИСТ)	Способ и функции управления
1. «f*»	Генерация инициатив	«ПР»: Пространство, в котором возникают различные инициативы	«f*»: Способ научно-организационного сопровождения инициаторов идеи и поддержка атмосферы творческой работы через презентации и выставки образовательных продуктов
2. «f*f»	Актуализация и первичное нормирование инициатив в практике	«ПР-СИСТ»: Пространственность с элементами системности, где осуществляется сборка нового опыта и ресурсов, оценка и экспертиза завершенного прецедента	«f*f»: Способ гуманитарной экспертизы прецендентов через организацию командной формы работы, формирование рабочих проектных групп, кроссфункциональной команды
3. «ff*»	Нормативное закрепление инициативы и создание нового образца деятельности	«СИСТ-ПР»: Системность с элементами пространственности. Происходит утверждение новых образцов (элемент системности – норма), которые реализуются на основе принципа пространственности	«f f*»: Способ – развернутая методологическая экспертная деятельность. Экспертиза и мониторинг результатов образовательной практики. Определение нормативно-правового статуса нового образца деятельности
4. «f»	Масштабирование, тиражирование и трансляция нового образца деятельности	«СИСТ»: Системность, направленная на построение инфраструктуры для реализации нового образца	«f»: Способ – внедрение новых образцов в систему образования, технологии трансляции опыта и презентации продуктов

В процессе разработки трансфункциональной технологии управления развитием университета были определены три группы условий:

1) группа общесистемных условий связана с административно-нормативной институцией, которая задает прежнюю норму функционирования системы образования, затем позволяет дооформить полученные ранее образовательные

результаты и только после этого создавать нормы, обеспечивающие ее устойчивое функционирование;

2) внутрисистемный уровень позволяет неограниченно развивать технологии, средства, методы и приемы функционирования системы при наличии внутрисистемных (содержательно-деятельностных) условий;

3) группа вне(меж) системных условий, направленная на разработку и определение ресурсов развития образовательной системы университета во взаимодействии и кооперации с внешней средой, позволяет кардинально преобразовать сам тип функционирования системы и осуществить управленческое действие или шаг в ее развитии.

Реализация трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета происходит в реальном контексте конкретно существующей образовательной организации высшего образования, а, следовательно, для ее реализации необходим учет и выполнение следующих организационно-управленческих условий:

– учет структурно-административного устройства университета как уже сформировавшейся образовательной организации и элемента системы высшего образования, что требует выявления «зон» переходного характера, фиксирующих движение ресурсов от системной организации деятельности к пространственным формам жизнедеятельности сотрудников и преподавателей университета;

– проектирование групп управления развитием, направленное на совместную разработку стратегической программы развития университета с целью создания единого образовательного пространства;

– создание проектно-сетевой инфраструктуры, позволяющей реализовывать интегрированное взаимодействие участников единого образовательного пространства и включающей в себя зону научно-методологического сопровождения, отвечающую за создание и формирование инновационных площадок, связанных с разработкой программ различного типа и вида; научно-образовательную зону для внутрисистемной работы (взаимодействие с различными образовательными и социальными партнерами); зону проектно-

сетевой кооперации образовательной организации и индустриальных партнеров (взаимодействие с промышленным сектором для конкретных проектов, в том числе защит ВКР студентами в формате стартапов).

Базовым механизмом реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета является формирование инновационных площадок разного уровня: институционального, регионального, федерального – и частичный переход на принципы коллегиального управления (координационные советы, межстуденческие и молодежные объединения, формы школьно-университетского партнерства и др.), развитие и увеличение числа управленческих позиций, их соорганизация. Важно отметить, что управление развитием университета предполагает переход от ресурсопоглощающих программ развития к ресурсосохраняющим и ресурсообразующим программам (ресурсы при этом не сводятся только к материальным, финансовым, кадровым).

Если представить управление развитием университета в виде некоего алгоритма, то в нем можно выделить «вход» как стартовое условие функционирования управляемой системы, а также «выход» как эталон конечного результата, который система должна представить, в том числе благодаря управленческим решениям.

«Вход» – это все ресурсы, необходимые для протекания образовательного процесса и трансформационных изменений в целом:

1 – кадровые: субъекты образования – студенты и профессрско – преподавательские кадры;

2 – мировоззренческо-ценностный компонент в виде совокупности ценностных ориентиров всех участников процесса преобразований, отражающую их базовые убеждения и смысловые установки;

3 – средства, включая цифровые ресурсы, обстоятельства, методы, формы, материально-техническая база, финансы, сервисы, включая и те, которые способствуют осуществлению экспертизы и диагностики процесса качественных изменений.

«Выход» – как завершающее и «конечное» состояние системы и входа ее в

другую в рамках непрерывного педагогического образования, включая образовательные результаты:

4. –выпускник, отвечающий запросам стейкхолдеров и характеризующийся не только сформированностью профессиональных компетенций, но и наличием устойчивых ценностных ориентаций;

5. – динамически обновляемая учебно-методическая база, обеспечивающая адаптивность к социальным и государственным запросам, а также к трансформациям рынка труда;

6 – модульная организация процесса обучения, позволяющая гибко подходить к вопросам изменения образовательных траекторий, дополнения учебных программ;

7 – устойчиво функционирующая система подготовки научных и научно-педагогических кадров, способных к самореализации, выстроенная пространственно, то есть с участием внешних партнеров и на базе внешних площадок.

На «выходе» осуществляется диагностика качественных и количественных изменений системы, контроль через мониторинг достигнутых результатов, самоконтроль и экспертиза, включая внешних заинтересованных участников, определение системных эффектов и эффектов развития, уровня сформированности транспрофессиональных и лидерских компетенций научно-педагогических работников различных структурных подразделений университета, универсальных компетенций выпускников через показатели, индикаторы, составление паспортов компетенций, разработанных центром компетенций университета.

Для реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета важно определить не только организационно-управленческие условия и механизм, но и ключевой ресурс, которой позволил бы достигнуть цели реализации концепции. Таким ресурсом можем выступать проектная команда, соответствующая принципам интегративного подхода и позволяющая соорганизованно и распределенно создавать единое образовательное пространство.

3.3. Формирование проектной команды как универсального ресурса управления развитием педагогического университета

Анализ моделей управления образовательными организациями показал, что в подавляющем большинстве университетов сложилась система управления, которая занимается воспроизводством устоявшихся форм деятельности либо совершенствованием отдельных ее компонентов, т.е. система управления базовыми процессами с функциями стимулирования, планирования, руководства, организации и контроля. Систему управления развитием университета необходимо специально создавать, иначе отсутствие механизмов управления изменениями приводит к имитации трансформационной функции концепции и программы развития, проектов в ее составе, следовательно, по истечении некоторого времени вновь возобладают традиционные нормы и базовые процессы, не имеющие инновационного импульса.

Наличие команды изменений, включающей ректора, членов команды проектного офиса, сотрудников в рамках проектов разного типа и уровня, партнеров и заинтересованных лиц (стейкхолдеров), внешних экспертов, оказывающих содействие и помощь в реализации программы развития университета, позволит максимально широко охватить организацию в целом, даст возможность распределено оказывать влияние на результат, транслируя ключевые идеи концепции управления развитием университета и текущие задачи, в том числе различные проекты, реализуемые университетом. Для достижения максимального охвата наиболее результативной представляется создание команды изменений (проектной команды) в формате матричного взаимодействия. Система управления изменениями должна включать все уровни управления, не замыкаться на руководителях высшего уровня, линейных руководителях в рамках одного или двух функциональных блоков, а иметь реальное делегирование полномочий на второй-третий уровень управления, совместное понимание целей и задач для широкого круга команды развития.

В этой ситуации на фоне стихийности и в определенной степени бессистемности проектно-инновационной деятельности в системе высшего

образования обозначилась проблема отсутствия или недостаточности эффективных институциональных форм соорганизации, кооперации различных субъектов инновационной деятельности. По мнению разработчиков и экспертов стратегических проектов, многие участники часто именуют нововведениями уже отработанные прототипы и образцы управленческой деятельности, находясь под влиянием стереотипных поведенческих установок и взглядов, придерживаясь традиционной структуры управленческих действий, действуя в результате этого не технологично [220].

В ходе анализа, проведенного автором исследования, был выявлен ряд проблемных ситуаций, касающихся деятельности разработчиков стратегических проектов Мининского университета в рамках участия в самой масштабной в истории России программе государственной поддержки университетов стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»:

1. Проблема низкой восприимчивости к трансляции и инсталляции ценностей изменений внутри коллектива университета, что требует разработки механизмов и инструментов управления для вовлечения коллектива в проектно-стратегическую деятельность и привлечения партнеров, влияющих на принятие университетом решений на верхнем уровне.

2. Проблема проектирования и перепроектирования процессов управления и деятельности университета, предполагающая включение рефлексивного механизма управления инициативами сотрудников для возможности осуществления оценки и реализации их инициатив и для формирования новых процессов и норм управления инновационной деятельностью, соответствующих новой стратегии развития педагогического университета.

3. Проблема фрагментарности и разрозненности проектной деятельности, при которой большинство имеющихся в университете проектов пока не способно стать стратегическими для других вузов и региона. В основном активную проектную деятельность реализует студенческое сообщество и научные сотрудники факультетов и кафедр, ведутся «локальные» научно-исследовательские проекты отдельных групп, инфраструктурные проекты, трансформационные проекты как

проекты некоторых институциональных изменений. Таким образом, в программе развития университета они существуют в виде «сборника» разрозненных инициатив, не образуя единого деятельностного содержания управления программно-проектного типа.

4. Проблема отсутствия логики и механизма достижения результата, составляющих основу продукто-ориентированного подхода, при котором стратегический проект четко должен быть направлен на получение «продукта», с указанием параметров оценки его влияния на деятельность в университете и регионе, что позволило бы вызвать инициативу (активизировать) участников внешнего контура с их обязательствами и ответственностью по реализации проекта.

5. Проблема несоразмерности между заявкой или концептуальной идеей стратегического проекта и различными видами и типами ресурсов (отсутствие партнеров, проектного «задела», системы внутрикорпоративного и персонализированного обучения, отсутствие руководителей проектов, обладающих соответствующими ресурсами и др.), что предполагает не встраивать новую модель или технологию управления развитием университета в существующую функциональную систему, а выстроить, создать новую, адекватную и создающую возможности для реализации амбициозного проекта иного уровня.

В настоящее время стало очевидным, что необходимо переосмыслить содержание и соответственно изменить организационно-деятельностные и управленческие схемы научно-организационной поддержки опыта реализации стратегических проектов, как наделенные новыми функциями регулятора и координатора инновационной деятельности, так и содержащие в себе пути и механизмы решения насущных проблем национально-ориентированного образования, которые не решаются в традиционных формах работы.

Путь решения обозначенных проблем был намечен в направлении создания проектно-сетевых форматов управления развитием университета. В основу построения новой системы управления на базе Мининского университета были положены идеи развития кадрового потенциала и создание особой команды развития, которая аккумулирует персональные интеллектуальные ресурсы каждого

участника для совместного решения проблемы, что отвечает ключевым принципам интегративного подхода и принципам концепции управления (принцип интеграции, принцип целостности, принцип перспективности), а также одному из ключевых условий, в рамках которых происходит развитие отечественной системы высшего образования на данном этапе, – принципу реализации единого образовательного пространства.

На основе соорганизации (кооперации) и объединения работников из разных структур и даже из разных сфер деятельности внутри организации в проектно-сетевом формате создается особый тип команды изменений как наиболее результативная структура для решения масштабных проектных задач. Ее участники не только обмениваются ресурсами, но и совместно разрабатывают концептуальные идеи, решают проблемы, координируя проектные действия в конкурентной среде, привлекая социальных и профессиональных партнеров, заинтересованных в реализации проектных инициатив университета [256].

Проектная команда в педагогическом университете функционирует и развивается по типу самообучающейся организации, реализуя механизмы проектно-ресурсного управления [140]. Такой тип команды управления развитием, следуя принципу событийности, формирует институциональную структуру горизонтального взаимодействия разработчиков и реализаторов междисциплинарных стратегических проектов, что наилучшим образом содействует построению практики инновационного развивающего образования в конкретном регионе [95, 311, 316, 317].

Деятельность проектной команды строится на новом содержании программно-проектного типа и позиционном самоопределении, что в совокупности формирует коллективный содержательно-деятельностный и универсальный управленческий ресурс, образуя интегральный показатель эффективности инновационной деятельности.

Создание и нормативное оформление такой команды в новую институциональную структуру университета для обеспечения разработки и реализации флагманских проектов и стратегических инициатив [255] предполагает

переопределение функционала традиционных структурных подразделений (кафедры, центры, отделы), а также анализ имеющихся условий и ресурсов для проектирования технологических и организационных изменений.

Принятие сотрудником в рамках ценностно-ориентационного единства проектного коллектива новой позиции закономерно происходит по типу перехода от выполняемой в рамках должностного функционала роли к профессиональной позиции, что на практике означает ответственную реализацию процессов на основе общих ценностей в деятельности каждого участника проектной команды [317]. Показателями эффективности проектной команды являются ценностно-целевое единство, продуктивность, позиционность и рефлексивность, в целом определяющие степень ее готовности к сотрудничеству и горизонтальному взаимодействию [53].

Исходим из того, что поскольку проектная команда создается с учетом главных антропологических факторов взаимодействия (таких, как единство ценностей, целей и методов их реализации; единство мотивационных стимулов и средств позиционного самоопределения; единство способности организации к развитию и способности человека строить позиционные отношения внутри проектной команды (создавать событийные общности и входить в них) и за ее пределами в рамках партнерской сети), то определяющей основой проектирования программ развития университета выступает антропологическая проектно-преобразующая методология.

Реализация концепции управления развитием педагогического университета осуществляется через последовательность ситуаций развития:

– коллективная генерация проектной идеи, представление стратегических проектов как вариантов воплощения идеи;

– экспертиза стратегических проектов, разработка дорожных карт и их последующая интеграция в общую матрицу проектных работ.

Данный алгоритм задает логику научно-методического сопровождения процессов подготовки педагогических кадров, соответствующих непосредственно цели концепции управления педагогическим университетом.

В программе развития университета соединяются два направления

целеполагания – «инициатива сверху» и «инициатива снизу», что позволяет оформить и реализовать в социальной практике ценности разработчиков программы, привлечь разнообразные ресурсы для образовательных и социокультурных проектов, установить партнерские связи на уровне города, региона и России в целом. Используя свой инновационный потенциал, программа нормативно оформляет организационно-управленческие позиции, воплощающиеся в ответственных действиях всех участников процессов проектирования и программирования, следуя алгоритму поэтапного программирования образовательных и социокультурных изменений.

Управление программой развития осуществляется посредством позиционного самоопределения участников ее реализации как внутри университета, так и с привлечением внешних партнеров, разделяющих ценностные установки разработчиков программы, что выражается в согласованных управленческих действиях. Высокая степень неопределенности и динамичности организационных изменений приводит к тому, что успешность реализации программы развития зависит от уровня профессионализма проектных команд, включая способность ее членов к развитию и саморазвитию.

Согласованное взаимодействие разработчиков и реализаторов программы развития как в процессе формирования команды, так и в процессе проектирования преобразований само по себе является показателем эффективности командной работы. Именно наличие общих ценностей, выражающееся в создании особого типа единства – событийной общности, следует считать главным показателем сформированности проектной команды [322].

Целенаправленный процесс освоения новых норм деятельности осуществляется через систему задач, в которой происходит «стыковка» предметного содержания и продуктивных действий, скрепляющих категориально-технологические структуры создания системы условий построения новой образовательной практики.

Цикл трансформации образовательного знания разворачивается как последовательность развивающих ситуаций, в которых сотрудник университета

эволюционирует от роли «специалиста» к статусу «профессионала-эксперта», одновременно выступая и действующим лицом, и элементом процесса. С управленческой точки зрения, преобразование знания реализуется не только через цепочку мыслительных действий, но и через создание образовательного пространства «пересекающихся противоречий», моделирующего идеальную действительность и условия развития. (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. С. Лазарев, А. А. Попов) [8, 9, 92, 189, 286].

Будучи рефлексивным типом управленческой деятельности, управление развитием педагогического университета представляет собой такой способ соорганизации членов проектной команды, в котором имеют место следующие формы рефлексии:

– полагающая рефлексия, связанная с продуктивными действиями в границах заданных норм, обеспечивающая в данной ситуации переосмысление имеющегося опыта с точки зрения нового проектного видения;

– сравнивающая рефлексия, обеспечивающая рассмотрение всех аспектов совершенной деятельности с разных позиций, являющаяся основой целеполагания собственных будущих действий;

– определяющая рефлексия, продуцирующая критическое мышление, благодаря которому формируется единое содержательно-смысловое пространство кооперативной проектной деятельности;

– синтезирующая рефлексия, выступающая по отношению к продуктивному управленческому действию методологическим интегратором теоретического и прикладного типов знания.

Управление развитием как вид рефлексивного типа управления в условиях реализации единства образовательного пространства позволяет осуществлять перевод цели в замысел, а главным ресурсом данного управления становится коллектив разработчиков, создающий ситуации организационного проектирования и коммуникации, обеспечивая выход в индивидуальное программирование профессиональной деятельности и принятия личной ответственности.

Полная система профессиональных позиций проектной команды реализуется

через механизмы пространственного развития и функционирования образовательной организации в целом, интегрирование которых предполагает наличие специальных зон или «событийных» мест для принятия управленческих решений в единой целевой рамке реализации возможностей каждого человека. Единое рефлексивно-деятельностное пространство имеет уникальную целевую «рамку» управления, включающую четыре нормативных зоны управленческой продуктивной деятельности: ассесмент-зона, зона проектного конструирования, образовательная и организационная зоны.

Под термином *«ассесмент зона»* в данном диссертационном исследовании понимается механизм научно-методического обеспечения процессов позиционного самоопределения сотрудников, включающий диагностику их профессиональных компетенций и формирование персонализированных треков, которые проектируются в векторе движения от свободного и ответственного определения своей личностно-деятельностной позиции к ее трансформации в новую профессиональную позицию.

Ключевым шагом в совместной деятельности участников формата «ассесмент зона» является оформление результатов диагностики в терминах деятельностного подхода, что предполагает отношение к профессиональному дефициту как недостаточному владению эффективными способами решения проблем в новых условиях. В зависимости от характеристики профессиональных дефицитов осуществляется типологизация персонализированных треков. В каждом треке воплощается новая функциональная позиция, по сути, содержащая набор средств решения установленной и зафиксированной в деятельностной терминологии задачи. Построение типологии персонализированных треков основывается на согласовании с индивидуально-личностными и социокультурными нормами, в основе выбора собственного пути профессионального развития лежит согласование собственной позиции с позициями других субъектов образовательной и управленческой деятельности (Рисунок 5).

Рисунок 5 – Организационно-деятельностная модель пошагового программирования деятельности проектной команды педагогического университета

В *«образовательной зоне»* на основе технологии управления знаниями и модели самообучающейся организации осуществляются:

– рефлексивный анализ содержания и средств коллективной и собственной деятельности и рефлексивного управления;

– конструирование персонального маршрута профессионального развития в ценностно-смысловом поле проектируемой деятельности;

– реализация разработанного персонального маршрута в рамках осуществления этапов технологической карты, рефлексивное оформление новой профессиональной позиции и функции.

Новое знание, которое появляется в данном процессе, продуцируется его субъектами, опосредуясь опытом, ценностями и ожиданиями всей проектной команды.

В «зоне проектного конструирования» реализуется организационная технология проектирования новой образовательной практики посредством кооперирования по решению управленческих задач. Это своеобразный способ опережающего изменения действительности через разработку проектной командой новых норм соорганизации для совместного конструирования процесса решения проблемы управления развитием

При этом важным вкладом в общее дело становятся идеи и энергия каждого, входящего в сформировавшуюся на предыдущем этапе общность, куда входят как инициаторы изменений, так и заинтересованные в масштабировании проекта лица. Технология «проектного конструирования» в качестве предмета взаимодействия предъявляет конкретные проекты, реализуемые в режиме реального времени, что позволяет проектировщикам своевременно выявлять проблемы и риски и продвигаться в решении проектных задач.

Формат *«Коллаборационная зона»* представляет организационную технологию формирования новой профессиональной кооперации, деятельность которой направлена на создание коллективной практики позиционной общности людей как базовой категории антропологического подхода.

Ключевым механизмом в данном случае является соорганизация как способ обеспечения условий для равноправного взаимодействия на всех этапах проектной

деятельности без потери при этом возможности для самореализации каждого ее участника, согласованной с его персональной траекторией развития. Проектная команда как универсальный ресурс управления развитием педагогического университета выполняет роль нормативного регулятора и ценностно-смыслового ориентира построения новой практики образования на основе выбора условий и средств развития и саморазвития, специфических для каждого этапа.

Актуальность и перспективность использования системы управленческих задач как технологии создания проектной команды развития в среде педагогического университета следует рассматривать с точки зрения опережающего влияния на личность педагогических кадров.

Следует отметить также наличие синергетического эффекта, возникающего на основе использования задачных форм освоения нового типа содержания, создания проектных команд, владеющих компетенциями стратегического лидерства, универсальными способностями создавать ситуации развития для обучающихся. Модель включает семь этапов взаимодействия проектной команды при реализации содержания проектно-программного типа.

На этапе инициирования осуществляется индивидуальная и коллективная деятельность по разработке и формированию пакета или портфеля проектов по стратегическим направлениям развития педагогического образования и подготовки педагогических кадров в регионе. В рамках инициативно-проблемного подхода осуществляется несколько стадий программирования. Первая стадия – программа – идея осуществляется как мыследеятельностное движение от собственного видения проблемной ситуации к построению «древа» проблем, набора способов их решения и сценариев действий.

Реализационный этап связан с апробацией различных способов со-организации регионального профессионального педагогического сообщества, включая формирование локальных сетей, создание сетевых инновационных площадок по стратегическим направлениям развития образовательной системы.

Данный этап соответствует стадии «Программа-команда», здесь складывается совместность субъектов, разделяющих основную идею проекта, воплощая его на

практике. При этом каждый участник осознает уровень своей компетенции и степень ответственности на основе целостного видения ситуации развития, реализуя собственный план действий как вклад в общее дело.

Экспертный этап предполагает осуществление разных видов рефлексивно-экспертной работы, когда управленческая экспертиза дает возможность оценить значимость результатов и предложить возможные механизмы их трансляции как в регионе, так и на федеральном уровне; научная экспертиза обеспечивает оценку возможности дальнейшего развития проектной инновационной идеи, а также позволяет выявить условия реализации новых моделей образовательной практики; общественно-профессиональная экспертиза реализуется в виде обсуждения возможности создания инновационных площадок разного уровня, обеспечивающих механизм трансляции нововведений в регионе и в Российской Федерации.

На этапе, когда осуществляется концептуализация и экспертиза результатов деятельности, происходит систематизация взаимосвязанных концептуальных положений, охватывающих весь комплекс ключевых проблем и путей их принципиального решения. Ситуация «программа – концепция» начинает разрабатываться вместе с появлением исходной идеи и продолжается в ходе складывания команды (здесь возможно пересечение второй и третьей стадий развития).

На презентационном этапе, который получил название «программа – документ», происходит организация рефлексивного коллективного контроля образовательных результатов. Здесь программа становится документом, имеющим нормативную функцию. В нем зафиксирована основная идея развития, концептуальная модель, приводится списочный состав разработчиков программы, план и система мероприятий по ее реализации, источники ресурсов, включая структурированную по этапам дорожную карту, с указанием промежуточных поэтапных результатов и образовательных продуктов.

Суть этапа масштабирования – расширение географии и областей тиражирования результатов и эффектов проекта, включая механизм перепроектирования исходной концептуальной идеи в целях расширения масштаба

инновационных изменений. На итоговом этапе разработки и реализации проектно-организованной программы развития, именуемом как стадия «программа – действительность», программа действительно воплощает в себе целостный инструментарий построения новой образовательной действительности, соответствующей идеальным представлениям ее разработчиков.

Таким образом, функция команды управления развитием определяет запуск процесса изменений социокультурной и образовательной ситуации в регионе. Пошаговое программирование означает, что определение целей и задач каждого этапа осуществляется с опорой на результаты, достигнутые на предыдущем шаге развития. Важными показателями эффективности управления развитием являются: увеличение числа участников процессов изменений; расширение фронта работ по внедрению образовательных результатов проектной деятельности; увеличение количества проявлений лиц, удерживающих управленческие позиции, включая уровень региональной образовательной системы, и способных реализовать сетевые механизмы управления переходами.

Матричный формат проектно-организованной программы изменений представляет собой таблицу с базовыми показателями пошагового программирования, включающую весь спектр содержательно-деятельностных компонентов (проектное содержание, проекты различного статуса, субъектную составляющую, мероприятия событийного характера, ответственных лиц, риски и способы, средства их минимизации и т.д.) (Приложение Б).

Матрица содержания программы развития фиксирует ценностно-целевые ориентиры деятельности и смысловые аспекты субъектов и кураторов каждого проекта в составе программы по трем типам проектов:

– проекты локальные: уровень образовательных организаций – инновационные площадки 1-го уровня, отдельные проекты, реализуемые образовательными организациями в соответствии с их программами развития;

– проекты общесистемные: уровень региональной системы образования – региональные инновационные площадки 2-го уровня, по сути являющиеся ресурсными центрами по актуальным направлениям развития образования в

регионе, включая систему региональных мероприятий;

– межсистемные проекты, где фиксируются мероприятия и события федерального уровня, например, федеральные инновационные площадки, партнерские сетевые кооперации с вузами, региональными, муниципальными органами управления, а также проектируется событийная повестка городского, регионального, российского и международного уровня (ярмарки, конференции, проекты международного и межрегионального сотрудничества и др.). К полученным образовательным результатам следует отнести карту проекта стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030» Мининского университета.

3.4. Проектно-сетевая инфраструктура как средство реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета

Проблема построения модели новой инфраструктуры проектно-сетевого характера рассматривается нами как целостное и интегративное явление, позволяющее использовать взаимодействие и партнерства различного типа и вида, выстраивая конструктивный диалог с общественными организациями и ведомствами, с научно-промышленными объединениями и комплексами на основе принципа единого образовательного пространства, проектно-сетевого взаимодействия и методологии сетевого управления.

Кооперация образовательной и индустриальной сфер для развития человеческого капитала территории в стратегии развития Нижегородской области [258] обозначена как ведущее условие решения задачи построения уникального регионального ценностно-смыслового пространства обучения и воспитания детей и молодежи через проектирование новых образовательных практик, в том числе через организацию инновационной деятельности различных образовательных организаций как инновационных площадок.

Противоречие между динамикой научно-технологических прорывных

изменений в экономике и инертностью системы образования, связанное с несоответствием традиционных методов и форм обучения новым образовательным потребностям личности, общества и государства, углубление которого провоцируется цифровой трансформацией, требует для своего разрешения проектирования новой системы непрерывного опережающего развития педагогического образования, основанного на соответствующих изменениях в его содержании, технологиях, управлении и инфраструктуре [148, 313, 363].

По мнению современных исследователей непрерывного педагогического образования, к принципиальным новшествам в данной сфере следует отнести построение уникальных образовательных сред, позволяющих реализовывать событийные программы развивающего образования, осуществлять проектирование открытых пространств самореализации будущих и действующих педагогов как новых типов сетевых общностей образовательных организаций с различными научными и индустриальными партнерами [280].

Среднесрочная перспектива развития страны, связанная с обеспечением лидерских позиций России в науке и технологиях как ведущим условием достижения национального технологического суверенитета, усиливает важность сферы образования, ее вклада в технологический и мировоззренческий суверенитеты страны и реализации ее опережающей функции, оформленной в позиции лидера социокультурных изменений.

Отсюда безусловный интерес и политиков, и ученых к развитию направлений профессиональной подготовки специалистов научно-технологического профиля (физико-математическое, естественно-научное, техническое образование), обладающих развитыми компетенциями социальной и гражданской ответственности. Новые ценностно-смысловые установки и содержательное наполнение соответствующих образовательных программ требуют наличия у реализующих их представителей педагогических кадров готовности и способности к работе на высоком научно-технологическом уровне.

Решение указанной проблемы сдерживается достаточно низким уровнем естественно-научного интеллектуального мышления и мировоззрения учащихся

школ: учителя фиксируют пробелы в развитии способности проводить наблюдения, выдвигать гипотезы, проводить исследования, в развитии прикладных и метапредметных умений интерпретации данных [195].

Снижение познавательного интереса и положительной мотивации учащихся к изучению предметов естественно-научного цикла как основы инженерного образования и – как следствие – сокращение числа выпускников образовательных организаций, желающих сдавать ЕГЭ по физике и профильной математике, а также низкий конкурс (или его отсутствие) по инженерно-технологическим направлениям. Низкий показатель среднего балла ЕГЭ по этим предметам фактически ведет к низкому уровню готовности обучающихся осваивать содержание основных профессиональных образовательных программ. Перечисленные обстоятельства обусловливают то, что, несмотря на высокую потребность производственной сферы в рабочих, специалистах, инженерах и предпринимаемые на федеральном уровне меры, проблема на уровне системы образования пока не решена.

Такая актуальная проблема, как развитие интереса и усиление мотивации детей и молодежи к инженерно-технологической деятельности, требует комплексного подхода к решению на разных уровнях образования. Ведущим фактором здесь является кадровый ресурс. В современной системе общего образования педагогам предоставлена возможность обращения к различным источникам для формирования мотивации учащихся к инженерному делу и творчеству. Это не только современные образовательные технологии и цифровые ресурсы, но и высокотехнологичное учебное и лабораторное оборудование (центры образования «Точка роста», «Школа полного дня», кванториумы, IT-кубы).

Все это позволяет на основе персонализированного подхода поддерживать и сопровождать самовыражение и самореализацию обучающихся, быть увлеченным своим предметом и уметь строить различные форматы коммуникации с учащимися, чтобы передать им понимание ценности открытия новых знаний и умения объяснять с их помощью явления окружающего мира (Рисунок 6).

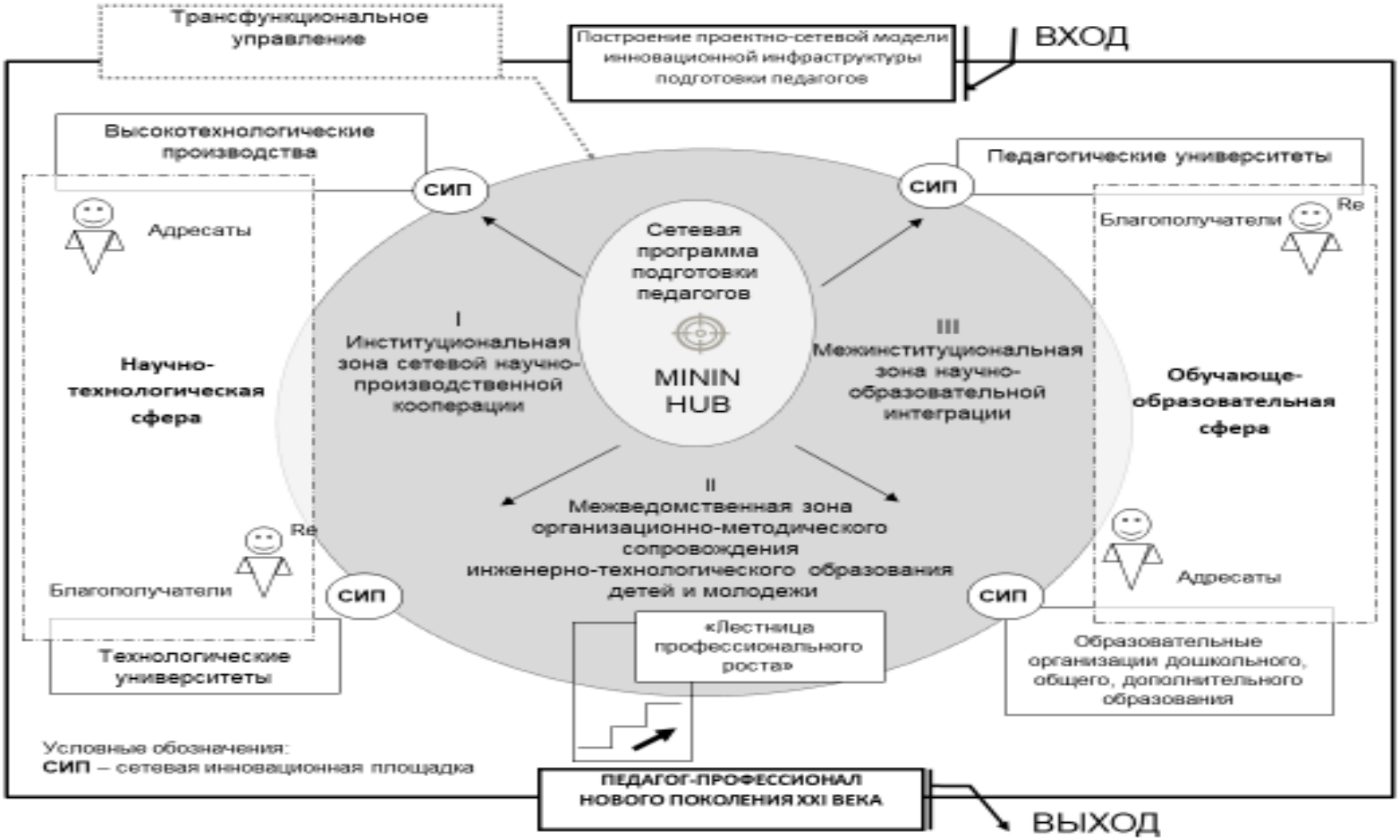

Рисунок 6 – Модель проектно-сетевой инновационной инфраструктуры как методологическое ядро трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета

В целях реализации поручения Президента Российской Федерации по ликвидации дефицита учителей предметных областей «Математика и информатика» и «Естественные науки» в общеобразовательных организациях, а также повышения качества их подготовки в педагогическом вузе выдвинуто несколько проектных инициатив, касающихся разных вопросов совершенствования содержания и технологий подготовки учителей физики, математики, информатики, химии, способных обеспечивать необходимый уровень физико-математического и естественно-научного образования школьников, а также пропедевтику инженерно-технологической подготовки на последующих образовательных ступенях.

В рамках реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета была выдвинута инициатива по формированию проектно-сетевой инфраструктуры подготовки научных и педагогических кадров, основным компонентом здесь выступают сетевые инновационные площадки (СИП)

Главная смыслообразующая функция пространственной образовательной инфраструктуры состоит в проектировании комплекса сетевых образовательных программ, в создании сетевого проекта подготовки наставников по развитию для молодых педагогов, авторских инновационных разработках и инициативах, значимых для развития образовательных систем разного уровня (регионального, межрегионального, федерального) и реализуемых в условиях межведомственного и межинституционального сетевого профессионального партнерства (Приложение В). Одним из вариантов такого сетевого объединения является формат проектно-сетевого партнерства в виде ассоциации вузов Приволжского федерального округа «Образовательный округ».

Мининский университет как инициатор создания округа берет на себя функцию создателя межрегионального образовательного холдинга для достижения эффективности деятельности по реализации образовательной политики региона, пространства разноуровневых образовательных учреждений с целью объединения

ресурсов по реализации стратегии в сфере подготовки кадров и самореализации молодежи.

Проектно-сетевая инфраструктура выступает в качестве пространства социокультурного развития, включающего создаваемые на базе университета инновационные площадки разного уровня, и представляет собой совокупность коллективных субъектов, непосредственным образом осуществляющих функции выполнения требований государственной образовательной политики.

При этом спецификой сетевой организации такого типа следует считать помещение в зону особого внимания результаты успешного совместного конструирования и совместного правообладания различными инновационными образовательными результатами (образовательные программы, технологии, как образовательные, так и управленческие, образовательные структуры и новые нормы их функционирования и развития).

Акцент делается именно на развитии творческих качеств личности и самореализации обучающихся во всех видах деятельности, – это определяется тем, что кадровый ресурс является базовым фактором экономического развития и обеспечения глобальной конкурентоспособности страны.

В современных условиях цифровой трансформации и сетевой кооперации разных субъектов ответственного социокультурного действия большое внимание уделяется проектированию развивающих образовательных процессов и развивающих сред, начиная с дошкольного уровня общего образования, где закладываются основы и фундамент личностного самоопределения человека [87]. В контексте инженерно-технологического образования требуется, в частности, раннее вовлечение обучающихся в высокотехнологичную среду, развитие проектно-исследовательских умений, которые в последующем становятся основой развития инженерных способностей.

Следуя принципам построения единого образовательного пространства, модель включает следующие сегменты, или зоны.

1. Методолого-технологическая зона научно-методического обеспечения непрерывного опережающего образования.

В методолого-технологическом сегменте проектно-сетевой инфраструктуры сопровождается деятельность сетевых инновационных площадок Мининского университета, формируемых на базе образовательных организаций общего и дополнительного образования детей, миссия которых – создание условий для воспитания и развития детей, выполнение суверенных целей подготовки высококвалифицированных кадров.

2. Зона внутрисистемной научно-образовательной интеграции. Интеграция научного и образовательного знания является процессом и результатом взаимодействия разнородных элементов, которое ведет к появлению нового явления в образовательном пространстве. Внутрисистемная интеграция реализуется в горизонтальном векторе в рамках одного типа образования и в вертикальном векторе с ориентацией на междисциплинарное взаимодействие. Данный сегмент проектно-сетевой инфраструктуры отвечает за полноту ресурсного обеспечения подготовки педагогов новой формации в единстве когнитивного, социально-гуманитарного и технологического типов научно-образовательного знания. Внутрисистемная научно-образовательная интеграция объективируется в виде сетевых инновационных площадок педагогического университета с вузами, осуществляющими инженерно-техническое образование, где отрабатываются следующие направления внутрисистемной интеграции:

– организация на основе междисциплинарного подхода совместных научных исследований по конструктивному проектированию содержания проектно-программного типа, а также методов и средств его освоения;

– разработка профессиональных программ подготовки учителей-профессионалов для достижения технологического и мировоззренческого суверенитетов государства и общества;

– разработка сетевых образовательных программ педагогической подготовки, интегрированных с персонализированным подходом, обеспечивающим для обучающихся возможность самостоятельно определять образовательный маршрут с учетом специфики профиля вузов-партнеров; программы строятся по модульному принципу, предполагая включение

комплексных профилей разных образовательных организаций и предоставляя ориентированную на студентов модель образования, которая обеспечивает вариативные траектории самореализации в рамках ответственного и осознанного достижения национальных целей, исследования актуальных проблем, приводящего к созданию новых продуктов;

– реализация программ педагогической магистратуры для специалистов инженерно-технологического профиля.

3. Зона проектно-сетевой кооперации образовательной организации и индустриальных партнеров. В данном пространственном сегменте на основе горизонтального типа межинституционального взаимодействия автономных независимых экономически друг от друга субъектов конструируется образовательная сеть для совместного осуществления инновационной деятельности вуза с научно-производственными партнерами в формате сетевого проекта, в которой осуществляется взаимообмен необходимыми ресурсами и совместно используются полученные продукты [293]. К таким результатам могут быть отнесены дипломные работы студентов в виде стартап-проектов по разработке учебно-экспериментального оборудования нового типа, научно-методические материалы, разрабатываемые преподавателями университета для обеспечения программ разного типа и вида.

В данном сегменте проектно-сетевой инфраструктуры трансфункциональной технологии управления развитием педагогический университет выполняет функцию хаба (на схеме – MININ HUB) как интеграционного узла образовательно-научно-производственной сети, обеспечивающего организационно-методическое единство и управление маршрутизацией эффективного взаимодействия всех субъектов проектно-сетевой кооперации (на схеме – сетевые инновационные площадки – СИП).

Проектно-сетевая кооперация как механизм управления развитием педагогического университета представляет собой способ формирования инфраструктуры сетевого инновационного проекта на основе объединения его относительно автономных участников, имеющих общие цели и общие нормы взаимодействия, реализующих совместно проектную деятельность – от

профессионально-личностного самоопределения, позволяющего принять ответственное управленческое решение, к позиционному самоопределению, с последующим оформлением согласованного комплекса механизмов, образовательных продуктов научного сопровождения участников кооперации [15].

Трансфункциональная технология управления развитием задает организационно-управленческую рамку проектно-сетевой инновационной инфраструктуры непрерывного педагогического образования. Созданные в данных институциональных рамках проектно-инициативные группы как непосредственные реализаторы процессов развития входят в состав матричной структуры проектного управления и включаются в общий сетевой проект при наличии координационного центра, выполняющего миссию координационного ядра сети.

Управление развитием педагогического университета в рамках проектно-сетевой инфраструктуры осуществляется в следующей последовательности:

1. Форсайтинг, организуемый в виде совместной работы с «картой ожидаемого будущего», предполагающий также формирование экспертных групп из представителей различных проектно-сетевых кооперации университета для определения стратегических направлений развития.

2. Концептуальное моделирование, означающее формирование на основе процессов концептуализации или обобщения смысловой структуры реализации стратегии развития, комплексного набора сценариев воплощения желаемого будущего, включая разработку системы ресурсного обеспечения сетевых научно-образовательных, научно-производственных кооперации в формате сетевых инновационных площадок (СИП).

3. Сетевое проектирование – реализация разработанного на предыдущем этапе комплексного набора сценариев, формирование установки участников проектно-сетевого сотрудничества и партнерства на совершение продуктивного ответственного действия по воплощению в жизнь стратегических управленческих решений при научно-сервисном и организационно-управленческом сопровождении со стороны координационного органа кооперации.

4. Рефлексивно-экспертная сессия – открытое обсуждение полученных в ходе

сетевого проектирования результатов. Роль площадки «MININ HUB» состоит на данном этапе в организации управляемой рефлексии над той естественной рефлексией участников сетевых проектов, которая является персонализированным процессом, происходящим в сознании отдельного участника.

Инновационный потенциал проектно-сетевой инфраструктуры как методологического ядра трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета можно определить, как показатель готовности вуза выполнять задачи по достижению амбициозных целей, реализовывать стратегические проекты программы инновационных изменений. Высокий уровень представленности данного показателя педагогического университета во внешней среде характеризует его способность к саморазвитию через накопление внутренних ресурсов и их направление в «точки роста» для проектирования новшеств и их внедрения.

Качество инновационного потенциала проектно-сетевой инфраструктуры напрямую коррелирует с готовностью стратегической команды управления развитием воспринимать новые идеи и технологии, возможности институциональных изменений, что выражается в продуцировании ими идей и проектных предложений. Такая поддержка позволяет увеличивать инновационный потенциал проектно-сетевой инфраструктуры и достигать цели развития университета путем стратегических изменений.

Проектно-сетевая инфраструктура реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета имеет важное значение для решения стратегической задачи обеспечения технологического и мировоззренческого суверенитета страны, поскольку ее непосредственным смыслом является формирование единого пространства инновационной деятельности вуза на основе интеграции и эффективного взаимодействия сетевых инновационных площадок разного уровня при координирующей роли интеграционного хаба.

В этой ситуации ключевым фактором является существенное изменение системы управления, которое мы обозначаем как переход от функционирования в рамках линейно-функциональной системы к инновационной деятельности в рамках проектно-матричной, или трансфункциональной системы, позволяющей

повысить эффективность за счет перераспределения функций и перехода в ситуацию многозадачности. Трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета более эффективна в контексте реализации стратегических проектов и программы развития педагогического университета.

Эффективность реализация трансфункциональной технологии определяется ростом продуктивности внутренних процессов, обеспечивающих систему управления вуза качественными результатами, поднимающих лидерский статус вуза в образовательной системе региона. Реализация управления проектами педагогического университета происходит в рамках системного процесса, осуществления поддерживающей и развивающей деятельности, мониторинга выполнения преподавателями стратегических задач и внешней экспертизы со стороны общественности, партнеров и работодателей.

Управление реализацией концепции управления развитием педагогического университета на основе трансфункциональной технологии осуществляется по трем уровням:

– *уровень стратегического планирования,* определяющий, что ректор университета выступает персонально ответственным за воплощение концепции, достижение запланированных результатов, а также целевое и эффективное расходование финансовых ресурсов. В его компетенцию входит определение форм и методов управленческого воздействия при реализации концепции, включая координацию взаимодействия с Учёным советом, Попечительским советом, а также участниками консорциумов и партнёрских объединений;

– *уровень анализа и экспертизы*, приоритетная функция которого охватывает проведение всесторонней экспертизы: как со стороны внешних стейкхолдеров, так и в рамках внутренней оценки результатов деятельности;

– *уровень проектных работ*, охватывающий деятельность проектного офиса и проектных групп и обеспечивающий полноценную реализацию инновационной политики высшего учебного заведения.

Основополагающим принципом трансформационных процессов в университете является приоритет качества в образовательной, научной и

инновационной деятельности. Реализация преобразований происходит в тесном взаимодействии с преподавательским составом и студенчеством.

Трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета предполагает пространственную организацию жизнедеятельности внутри университета (реализующуюся посредством кооперации деятельности субъектов), а также создание единого образовательного пространства и за пределами университета (путем интеграции заинтересованных участников, предполагающей сетевую кооперацию партнеров университета в различных форматах – кластеры, консорциумы и др.).

С этой целью при разработке межинституционального сетевого взаимодействия непосредственно в управленческой практике на теоретическом уровне были выделены и охарактеризованы разнообразные формы партнёрских отношений: научно-образовательное сотрудничество, взаимодействие с учреждениями культуры и спорта, партнёрство с индустриальными структурами.

Научно-образовательное партнёрство — это стратегическая форма кооперации, ориентированная на консолидацию научного и педагогического потенциала, теоретиков и практиков в открытое профессиональное сообщество для обмена опытом, идеями и решения актуальных образовательных задач через интеграцию, имеющихся у участников партнерства ресурсов. В качестве примера реализации данного типа партнерств непосредственно в управленческой практике можно привести научно-образовательное сотрудничество, которое Мининский университет организовал с различными научными институтами РАН и РАО, другими образовательными организациями с аналогичными профилями научно-исследовательской деятельности.

Еще одним примером может служить участие Мининского университета в работе Нижегородского НОЦ мирового уровня, что позволяет реализовывать идею опережающего образования, заложенную в трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, и внедрять новейшие научные разработки непосредственно в сферу научно-методического обеспечения образовательного процесса всего университета (примеры и характеристики типов

партнерств и консорциумов представлены в Приложении Г).

Функционирование консорциумов в рамках заданной модели сетевого взаимодействия подчиняется системе норм, зафиксированных в программных документах и положений разного уровня и содержания, на основе которых субъекты образования реализуют предписанные им функциональные обязанности, а итоги совместной работы распределяются на основании специально прописанных договорных обязательств.

В качестве практических кейсов, которые иллюстрируют данный формат реализации сетевого партнерства, можно привести несколько примеров, созданных в рамках реализации авторской концепции управления развитием педагогического университета. Очевидно, что специфика отечественной системы высшего образования накладывает отпечаток на принятие управленческих решений и их реализацию. Региональные университеты (как и многие другие типы университетов) в подавляющем большинстве являются федеральными, т.е. их непосредственным учредителем и одним из основных заказчиков выступают органы исполнительной власти. Однако такое положение вещей отнюдь не препятствует реализации нашей концепции управления развитием педагогического университета. Региональный университет может выступать и в роли инициатора создания различных партнерств, и в роли активного участника, откликающегося на внешние запросы.

Реализация авторской концепции предполагает создание как текущих планов по созданию, поддержке и развитию проектно-сетевых партнерств, так и «горизонты развития», т.е. среднесрочные планы. Это позволяет фокусировать внимание при принятии управленческих решений на конкретных целевых показателях и индикаторах, а также дает общую картину для всех субъектов внутри университета. В частности, в рамках совместной с сотрудниками университета разработки стратегической программы развития для формирования единого образовательного пространства была определена задача создания группы партнерств и консорциумов (Приложение Г).

Проведённый анализ реализованных и перспективных проектно-сетевых

партнёрств различного типа как элемента трансфункциональной управленческой технологии развития педагогического университета выявил их потенциал в формировании интегрированной среды взаимодействия для всех субъектов образовательного пространства.

Совокупность консорциумов и партнерств формирует проектно-сетевую инфраструктуру, генерирует импульс для трансформации и внедрения инновационных управленческих и цифровых решений, оптимизируя при этом использование ресурсного потенциала (кадрового, финансового, материально-технического). Это формирует устойчивую основу для перехода к политике ресурсосбережения. Соответственно, применение интегративного подхода в качестве базовой методологии разработки авторской концепции управления развитием педагогического университета и трансфункциональной технологии её реализации является аргументированным и целесообразным.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета представляет собой комплекс продуктивных организационно-управленческих действий, направленных на переход из одного контекста жизнедеятельности организации в другой, а также создание организационной структуры управления и оптимального распределения ресурсов для достижения цели концепции, и включает в себя следующие шаги:

а) модель пространственной организации университетской деятельности, основанная на сотрудничестве участников, развивающих педагогические кадры, за счет дополнения сферы педагогического образования организационно-техническими функциями, соответствующими концепции развития вуза;

б) создание комплексной системы управленческих задач, обеспечивающей сквозное сопровождение процесса преобразования образовательного пространства университета: от первичного анализа потребностей и потенциала развития до разработки планов, проектирования изменений, внедрения новшеств, достижения целевых результатов и их закрепления как устойчивых институциональных структур.

в) конструирование единого образовательного пространства за пределами университетского кампуса посредством мобилизации заинтересованных участников на основе сетевой кооперации партнёрских организаций в форматах кластерного взаимодействия, консорциальных объединений, а также учебно-педагогических и образовательных округов;

г) систематизация и координация организационно-управленческих действий осуществляется на трёх взаимосвязанных уровнях: *межведомственном* (обеспечение организационно-методического сопровождения); *межинституциональном,* связанным с необходимость создания инновационных и пилотных площадок, платформ и новых форматов взаимодействия*;* проектно-сетевом, определяющего цифровое и открытое обучение и формы кооперации.

2. Результирующий продукт и эффект трансфункциональной технологии управления развитием определяется как системное интегрирование субъектов единого образовательного пространства педагогического университета. Это становится возможным благодаря комплексному решению управленческих задач трёх направлений: создание мотивационных механизмов деятельности; формирование информационной инфраструктуры управления; разработка организационно-методических инструментов реализации. Ключевыми агентами реализации выступают промышленно-индустриальные и педагогические сообщества, выполняющие управленческие функции при разработке и внедрении программы стратегического развития. Достигаемый эффект выступает практическим воплощением принципа единства образовательного пространства.

3. Реализация трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета происходит в реальном контексте, а, следовательно, для ее реализации необходим учет и выполнение следующих организационно-управленческих условий:

– учет структурно-административного устройства университета как сформировавшейся образовательной институции и элемента системы высшего образования, что требует выявления «зон» перехода, в которых в зависимости от «системности» / «пространственности» с помощью их вариативной комбинации может быть осуществлен переход от системного к пространственному типу организации жизнедеятельности университета;

– создание команды изменений, которая выступила бы ресурсом распределенного управления развитием педагогического университета, запускающим трансформационные изменения внутри и за пределами непосредственно университета;

– совместная разработка стратегической программы развития университета с целью создания единого образовательного пространства, отражающей ключевые положения Концепции;

– создание проектно-сетевой инфраструктуры, позволяющей реализовывать интегрированное взаимодействие участников единого образовательного

пространства и включающей в себя следующие зоны:

- методолого-технологическую зона научно-методического обеспечения непрерывного опережающего образования, определяемую как совокупность инновационных площадок, предназначенных для включения обучающихся общеобразовательных организаций в межинституциональные программы по направлениям физико-математического и естественнонаучного образования;

- зона интеграции внутри системы образования — взаимодействие с техническими университетами для объединения научных и образовательных усилий;

- зону проектно-сетевой кооперации образовательной организации и индустриальных партнеров (взаимодействие с промышленным сектором для конкретных проектов, в том числе защит ВКР студентами в формате стартапов).

4. Базовым механизмом реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета является формирование инновационных площадок разного уровня (институционального, регионального, федерального) и частичный переход на принципы коллегиального управления (координационные советы, межстуденческие и молодежные объединения, формы школьно-университетского партнерства и др.), развитие и увеличение числа управленческих позиций, их соорганизация.

5. Формирование проектной команды как универсального ресурса управления развитием педагогического университета позволяет максимально широко охватить организацию в целом, дает возможность распределенно оказывать влияние на результат, непосредственно транслируя ключевые идеи концепции управления развитием университета и текущие задачи.

Такой тип проектной команды функционирует и развивается по типу самообучающейся организации, следуя принципу событийности, создает институциональную структуру горизонтального взаимодействия разработчиков и реализаторов междисциплинарных стратегических проектов, что наилучшим образом содействует построению практики инновационного развивающего образования в конкретном регионе.

Деятельность такой команды строится на обновленном содержании

программно-проектного типа и позиционном самоопределении, что в совокупности формирует коллективный содержательно-деятельностный и универсальный управленческий ресурс, образуя интегральный показатель эффективности инновационной деятельности. Поскольку проектная команда создается с учетом главных антропологических факторов взаимодействия, то определяющей основой проектирования программ развития университета вполне логично выступает антропологическая проектно-преобразующая методология.

6. Проектно-сетевая инфраструктура как средство реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета позволяет оптимизировать различные ресурсы (человеческий капитал, финансы, материально-техническая база и др.), переходя к политике ресурсосбережения, фокусировать внимание при принятии управленческих решений на важнейших задачах, реализовывать гибкую политику внедрения изменений, а также создавать траекторию непрерывного образования, являющуюся своего рода «стержнем» для единого образовательного пространства.

В результате исследования на теоретическом уровне были выделены и охарактеризованы проектно-сетевое и научно-образовательное партнерство, индустриальное и культурно-просветительское партнерство.

ГЛАВА 4. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ТРАНСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

4.1. Организация опытно-экспериментальной апробации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета

Разработанная в ходе исследования трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета была апробирована в период 2020-2025 гг. на базе педагогического университета. Апробация трансфункциональной технологии, призванной обеспечить внедрение авторской концепции управления развитием через реализацию принципа единства образовательного пространства, включала этап верификации гипотезы, сформулированной в рамках исследовательской работы. Гипотеза заключается в следующем. Технология управления развитием регионального педагогического вуза должна в полной мере следовать требованиям принципа единства образовательного пространства, выступающего системообразующим принципом, сформулированного на федеральном уровне образовательной политики для создания национально-ориентированной системы как целостной и единой образовательной системой.

С этой целью необходимо определить основные ориентиры стратегического развития университета, которые – предположительно – могут стать основой для разработки управленческих решений релевантных современным вызовам и требованиям. Создание методологических основ управления развитием педагогического университета, включающих в себя концепцию и трансфункциональную технологию управления, разработанных на основе положений интегративного подхода, теоретических положений об образовательном пространстве и принципа его единства потенциально обеспечит

формирование согласованной стратегической политики регионального педагогического университета, занимающего лидирующие позиции в отраслевом и региональном контексте, при условии:

1) установления ключевых тенденций, определяющих стратегическое развитие педагогического университета в контексте объективно протекающих процессов трансформации высшего образования в Российской Федерации и четко определена стратегическая цель развития университета как образовательной организации высшего образования в рамках регионального образовательного пространства;

2) обозначения принципов и ключевых положений интегративного подхода, теории образовательного пространства и дана характеристика принципа единства образовательного пространства, совокупность чего позволит определить четкие методологические ориентиры для формирования концептуальных основ и трансфункциональной управленческой технологии для обеспечения развития педагогического университета;

3) формирования на базе полученных эмпирических данных концепции, выступающей в качестве методологической основы системы управления развитием педагогического университета, которая будет соответствовать целям исследования и принципам научности, охватывая целеполагание, базовые принципы, функциональные компоненты, необходимые условия и ресурсную базу;

4) для реализации целей национально-ориентированного образования на основе задачного подхода разработана трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета, представляющая собой систему управленческих стратегических задач и способов принятия управленческих решений;

5) с помощью внедренческих средств для преобразования практики построена система организационно- управленческих условий, а именно:

- учет рисков со стороны административно-иерархического устройства вуза как уже сформировавшейся образовательной институции;

- формирование группы лидеров изменений, которая будет функционировать

как система распределённого управления в процессе развития педагогического университета;

- кооперативная разработка программы, определяющей стратегические направления развития университета с целью создания единого образовательного пространства;

- создание проектно-сетевой инфраструктуры, позволяющей реализовывать интегрированное взаимодействие участников образовательных отношений в рамках единого образовательного пространства;

6) для оценки результативности и продуктивности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета разработан единый интегративный показатель – трансформационный эффект, включающий в себя различные статические методы и набор частных показателей [208].

Предположительно, созданные в ходе исследования концепция и трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета, а также специфика самого исследования, связанная с педагогической сферой, будут иметь две группы результатов – *количественные* и *качественные*.

Для определения *количественных* результатов (трудоустройство выпускников, закрепление в профессии и т.д.) понадобится длительное время, чтобы оценить их динамику, поскольку они имеют отсроченный эффект, что потребует лонгитюдного исследования с систематическими замерами через 5, 10, 15 и 20 лет.

Группа же *качественных* результатов (личностно-профессиональные изменения у сотрудников и обучающихся, повышение уровня удовлетворенности работодателей качеством образования выпускников университета и т.д.) может отслеживаться и быть охарактеризована в гораздо более короткие сроки (предположительно 3–5 лет).

В связи с чем представляется логичным сфокусировать внимание именно на группе *качественных* результатов, поскольку отсутствие позитивных изменений в них даст основания утверждать, что концепция и трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета не показали свою

результативность и требуют корректировки. Сформулированная гипотеза была проверена в рамках опытно-экспериментальной апробации на базе педагогического университета, который находится в подчинении федерального органа исполнительной власти, но по месту расположения является региональным университетом.

Научное исследование, выстроенное в рамках классической педагогической методологии [120, 180, 232], требует строгого подхода к организации опытно-экспериментальной части и конкретных, валидных показателей результативности. В настоящее время в педагогической науке остро обсуждается проблема отбора содержания, методов, форм представления доказательств эффективности новых образовательных практик. Параллельно были подготовлены методические рекомендации по операционализации и внедрению в научный процесс критериев, использованных в данном исследовании для определения результативности разработанной трансфункциональной технологии [329].

Сущность доказательного подхода [122] в том, что фокус реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета и определение ее результативности смещается на получение конкретных результатов и их оценку с использованием ключевых метрик, показателей и индикаторов. Специфика результатов научного исследования исходила из сформулированной гипотезы: одна группа – *группа количественных результатов*, которые могут отслеживаться в динамике показателей трудоустройства выпускников по специальности, их закрепления в профессии, а, впоследствии, и в дальнейшем увеличении числа высококвалифицированных педагогов, остающихся в профессии, оказавшихся воспитанниками у тех педагогов, которые на данном этапе еще только обучаются в университете; вторая группа – *группа качественных результатов*, которая связана с личностно-профессиональными изменениями у преподавателей и студентов университета, с повышением уровня удовлетворенности работодателей качеством образования выпускников.

Таким образом, первая группа показателей связана с конкретными

статистически измеримыми показателями, зачастую социально-экономическими (рынок труда), но их верификация возможна только в рамках лонгитюдного исследования, с систематическими замерами через 5, 10, 15 и 20 лет, чтобы эффекты такого масштаба были наглядными. Обращение же в опытно-экспериментальной работе к группе качественных результатов может уже на этом этапе дать наглядные данные о состоятельности или несостоятельности разработанной трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета. Поскольку конечной целью авторской Концепции является повышение качества педагогического образования, то в этом отношении крайне важна гуманитарная экспертиза, позволяющая определить изменения в таких показателях, как мотивация, рост профессионализма, лидерские позиции и проч., – собственно, все то, что связано с педагогической деятельностью как таковой.

Дополнительно же получить подтверждение состоятельности заданного в управленческой концепции вектора развития педагогического университета можно также посредством анкетирования работодателей, в рамках которого можно оценить уровень удовлетворенности качеством подготовки выпускников. Это тоже дает дополнительную информацию и в конечном итоге позволяет утверждать, что исследование носило комплексный характер. Данная ведущая идея и легла в основу реализации замысла диссертационного исследования в части опытно-экспериментальной работы.

Жизнеспособность теоретических конструкций, по утверждению философа Э. В. Ильенкова [142], должна проверяться только практикой, где можно найти соответствие научного понятия предмету, и доказывается в полной мере лишь тогда, когда человеку удается найти, воспроизвести или создать предмет, соответствующий тому понятию, которое он создал.

Методологический аппарат проектно-экспериментального исследования составляют следующие понятия:

– доказательный подход, позволяющий разработать эффективный инструментарий оценивания, который обеспечивает: в социологической сфере — глубокое исследование объекта и предмета оценки; в психолого-педагогической

сфере — точную диагностику личностно-профессиональных качеств; в административно-нормативной сфере — объективный мониторинг, рейтингование и анализ данных; дополнительно — усиление рефлексии, учёт индивидуальности и поддержку профессионального роста педагогов;

– проектный подход – это способ разработки управленческих решений или образовательных продуктов (как результата проектной деятельности), построенный на принципах человекоцентричности, гибкости и непрерывности, опоры на конечный результат, и формирование потребности и запроса будущих пользователей того, что разрабатывается, требующий постоянной проверки и контроля, сбора и анализа фактических данных, корректировки программ и проектов в зависимости от полученных конкретных результатов;

– трансформационный эффект системных изменений в университете как интегративный показатель определения эффективности, разработанной трансфункциональной технологии управления развитием университета, включающий системный эффект, эффект профессионального развития и развивающий эффект;

– система мониторинга эффективности деятельности университета – процесс непрерывного научно-обоснованного отслеживания изменений в политике, образовательной, научно-образовательной деятельности университета с целью включения результатов наблюдений в управление развитием вуза, что служит основой для принятия управленческих решений.

В исследовании проанализирована и определена результативность реализации трансфункциональной модели управления развитием педагогического университета в рамках управленческого эксперимента, позволившего выявить закономерности осуществления и конструирования изменений в образовательной системе университета. Именно такой тип экспериментальной апробации на предмет установления результативности, разработанной новой трансфункциональной технологии управления развитием, определяет целенаправленность системных изменений, оценку последствий и угроз, сопряжённых с трансформационными изменениями (Рисунок 7).

Рисунок 7 – Модульная программа организации опытно-экспериментальной апробации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета

Принципиальная особенность подхода заключается в отказе от традиционного разделения на контрольную и экспериментальную группы для сопоставления. Основное внимание сосредоточено на проверке соответствия и обоснованности проектируемых инструментов реализации трансфункциональной технологии управления, а также на выстраивании практики организационного развития университета.

Для исследования результативности предлагаемой концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета на основе представленных выше подходов была разработана модульная программа опытно-экспериментальной работы (ОЭР), включающая следующие модули: методолого-целеполагающий, содержательно-организационный, содержательно-технологический, критериально-диагностический и контрольно-результирующий. Содержание программы основано на следующих принципах: принципы отбора содержания, принципы структурирования и принципы освоения содержания.

Отбор содержания программы организации опытно-экспериментальной апробации производился по следующим критериям:

1) целостность отражения в содержании основных компонентов социокультурного опыта, перспектив его совершенствования, стратегических задач личностного и организационного развития;

2) выделение главного аспекта содержания, относительно которого осуществляется отбор всех других элементов;

3) доступность содержания для продуктивного освоения и соответствие имеющейся системе научно-методического обеспечения управления развитием педагогического университета [26].

Анализ литературы, связанной с выделением принципа структурирования содержания программы, показал, что, несмотря на все разнообразие подходов к построению структурно-содержательной модели программы апробации, все они отдают предпочтение классическим принципам, прибегают к основным и базовым принципам структурирования содержания: построение содержания вокруг базовых

понятий и методов, систематичность и поэтапность, целостность и практико-ориентированность, наличие показателей результатов управленческой деятельности [80, 171]. Реализация модульной программы опытно-экспериментальной работы осуществляется полностью на основе проектно-деятельностной методологии, обеспечивающей возможность позиционного самоопределения участников управленческой деятельности и проектной команды, проявления самостоятельности в принятии решения, создаваемой условиями выбора (выбор начала продвижения в деятельностном содержании, выбор направления продвижения в качестве вектора осуществления продуктивных действий, выбор партнеров и заинтересованных лиц в реализации концепции управления развитием университета и стратегических проектов), что является важнейшим фактором развития способности организации к развитию и готовности к изменениям.

Основным условием успешного освоения информационных блоков программы организации опытно-экспериментальной апробации для принятия управленческого решения является мотивация к самостоятельному продвижению в усвоении модульного формата деятельностного содержания [91]. Таким образом, результатами участия в реализации данной программы являются: способность самоопределяться в принятии управленческого решения; способность к нормотворчеству и разработке критериев коллективно-распределительной деятельности; способность оценивать полученный результат в сопоставлении с прогнозируемым результатом, выявляя причины несоответствий.

В контексте представленного исследования программа опытно-экспериментальной проверки эффективности трансфункциональной технологии управления развитием университета имеет следующие характерные особенности:

– отбор модулей осуществляется с опорой на компетентностный заказ и целеполагание и целеопределение;

– базовыми принципами отбора и реализации модулей являются требования открытости и практико-ориентированности, персонализированности, культуросообразности, требования глубины проникновения в предмет

деятельности и преобразования, содержательной и функциональной завершенности структурных элементов, входящих в модуль, который является элементарной единицей программы и целевым функциональным узлом, где объединены содержание проектно-программного типа и трансфункциональная технология управления развитием университета.

Конструирование программы организации опытно-экспериментальной апробации предполагает прохождение нескольких этапов – от определения проблемы исследования до выбора инструментов оценки степени достижения поставленных целей и задач.

В основу построения модулей программы были положены следующие требования [363]:

– формулировка цели связана с методолого-целеполагающим модулем и в данном исследовании соответствует управленческим задачам (УЗ) «Инвентаризация» и «Концептуализация»;

– организационно-управленческое обеспечение и институциональные форматы работы описываются в содержательно-организационном модуле; дидактическое обеспечение процесса и система продуктивных управленческих действий составляют основу содержательно-технологического модуля, их решение связано с управленческими задачами «Консолидация», «Реализация» и «Презентация»;

– прописанные в критериально-диагностическом и контрольно-результирующем модулях материалы входного и итогового контроля, эталоны и критерии оценивания по всем элементам содержания адекватны постановке и решению управленческих задач «Рефлексия и экспертиза», «Трансляция».

Методология экспериментальной апробации трансфункциональной технологии управления развитием вуза, а также способов и инструментария доказательности ее эффективности и результативности реализовывалась последовательно в четыре этапа: подготовительный (2020 – 2021 гг.); проектно-деятельностный (2021 – 2022 гг.); внедренческо-масштабирующий (2022 – 2023 гг.) и обобщающе-просветительский (2023 – 2025 гг).

4.2. Реализация трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета

Трансфункциональная технология управления развитием педагогического университета, как было обосновано в Главе III, представляет собой структурированную совокупность организационно-управленческих действий продуктивного характера, обеспечивающих переход организации к новому контексту функционирования. Процесс включает: разработку организационной структуры управления, оптимизацию распределения ресурсов и достижение целевых параметров концепции. Алгоритм реализации предусматривает следующие шаги:

а) реализация пространственной модели университетской деятельности предполагает кооперацию заинтересованных сторон, нацеленных на повышение квалификации педагогических работников, в результате чего в сфере педагогического образования появляются дополнительные функции и формы организационно-технической работы, которые соответствуют стратегической идее концепции развития педагогического университета;

б) конструирование целостной системы управленческих задач ориентированных на последовательное решение трёх взаимосвязанных блоков проблем: диагностика потребностей в трансформации образовательного пространства вуза и оценка потенциала его развития; проектирование планов и программ предполагаемых изменений; операционализация и практическая реализация инновационных решений, а также достижение предметных результатов; последующую институционализацию (закрепление в структуре и процессах) достигнутых изменений;

в) формирование интегрированного образовательного пространства, простирающегося за пределы университетских стен, посредством объединения заинтересованных субъектов через сетевую кооперацию партнёров вуза, реализуемую в форматах кластеров, консорциумов, а также других типов

коллегиальных объединений;

г) оптимизацию и приведение к единому ритму управленческих и организационных процессов по трём направлениям: организационно-методическое сопровождение на уровне взаимодействия между структурами, принадлежащими разным ведомствам, интеграция науки и образования через создание инновационных площадок на уровне объединения разных образовательных институтов, научно-производственная кооперация субъектов экономики на уровне формирования сетей.

С целью реализации *первого шага,* а именно: пространственной организации жизнедеятельности университета, в основе которой лежит концепция сетевого взаимодействия субъектов, заинтересованных в развитии педагогических кадров. – в самом начале реализации управленческого эксперимента осуществлялся подготовительный этап. Результатом такой кооперации становится формирование расширенной функционально-деятельностной модели педагогического образования, включающей релевантные организационно-технические компоненты, согласованные с концептуальными положениями развития педагогического университета.

В течение 2020-2021 учебного года с помощью метода проблемно-ориентированного анализа были проанализированы текущие условия, в которых находилась образовательная организация, получены ответы на вопросы о факторах неудовлетворенности результатами деятельности педагогических и научно-педагогических кадров, о факторах ограничения возможности достижения более высоких результатов и факторов, обусловливающих снятие существующих ограничений, сформулированы возможные управленческие решения для уровня ректора. Данные решения нацелены на: а) минимизацию выявленных проблемных аспектов; б) внедрение авторской концепции управления развитием педагогического вуза.

Такими управленческими решениями выступили:

– создание ЦНМСПР (центр научно-методического сопровождения педагогических работников) для построения единого образовательного

пространства внутри университета, задачей которого является поддержка педагогических и научно-педагогических работников (Приказ № 736/5 от 01.09.2021 г. «О внесении изменений в организационную структуру и штатное расписание Университета»);

– создание проектно-сетевой лаборатории опережающего образования взрослых, задачами которой является выявление перспективных программ и направлений развития образования, повышение квалификации и консультативная деятельность педагогических и научно-педагогических кадров университета, чтобы способствовать вовлечению последних в развитие единого образовательного пространства (Приказ № 374/5 от 12.04.2022 г. «О внесении изменений в организационную структуру и штатное расписание Университета»);

– создание кафедры андрагогики и управления развитием как ресурса распределенного управления и внедрения авторской Концепции управления развитием вуза (Приказ № 1085/1.5.1 от 09.12.2021 г. «О внесении изменений в организационную структуру и штатное расписание Университета»);

– создание Управления стратегического развития и мониторинга с целью координации субъектов и ресурсов, задачами которого является разработка и мониторинг реализации Стратегии и программы развития университета, координация и методическое сопровождение деятельности структурных подразделений, анализ глобальных, национальных и региональных вызовов и трендов развития высшего образования, анализ образовательных процессов университета и др. (Приказ № 374/5 от 12.04.2022 г. «О внесении изменений в организационную структуру и штатное расписание Университета»);

– создание физико-технологического факультета как элемента системной работы по развитию педагогического университета, выполняющего двойную функцию: является структурным подразделением вуза, также обладает потенциалом для того, чтобы стать экспериментальным полигоном по тестированию авторской модели управления развитием университета.

В процессе реализации управленческого эксперимента, в период 2023-2024 гг., дополнительно были также созданы:

– центр аспирантуры и сопровождения деятельности диссертационных советов, предназначенных как для повышения научного авторитета университета, так и для содействия построению и поддержанию единого научно-образовательного пространства (в соответствии с Приказом № 188/ОД от 27.02.2023«О внесении изменений в организационную структуру и штатное расписание Университета»);

- учебно-лабораторный комплекс физико-технологического факультета, позволивший осуществить практическую проверку авторской концепции управления развитием педагогического университета (Приказ № 770/ОД от 30.06.2023«О внесении изменений в организационную структуру и штатное расписание Университета»);

– медиацентр для оказания информационной поддержки структурным подразделениям, обеспечения медийного сопровождения профориентационных мероприятий и др., способствующий реализации концепции управления развитием педагогического университета (Приказ № 1013/ОД от 19.08.2024 г. «О внесении изменений в организационную структуру и штатное расписание Университета»);

– сектор координации программы развития, позволяющий решать оперативные вопросы в рамках управления стратегического развития и мониторинга (Приказ № 1499/ОД от 18.11.2024 г. «О внесении изменений в организационную структуру и штатное расписание Университета»);

– лаборатория «ПредуниверсариУМ», способствующая реализации политики единого образовательного пространства, задачей которой является взаимодействие с образовательными организациями – партнерами, с индустриальными партнерами, работа со школьниками и др. (Приказ № 1604/ОД от 05.12.2024 г. «О внесении изменений в организационную структуру и штатное расписание Университета»).

Данные управленческие решения, исходя из сформулированной гипотезы о необходимости учета структурно-административного устройства университета как сформировавшейся образовательной институции и элемента системы высшего образования, были приняты как дополнительные условия, необходимые для реализации трансфункциональной технологии управления развитием

педагогического университета. Все они были направлены на создание единого образовательного пространства, его поддержание, информационное наполнение и сопровождение, повышение уровня осведомленности всех субъектов образовательного пространства, кооперацию деятельности.

Суть *второго этапа* заключается в построении интегрированной системы управленческих действий, охватывающей полный жизненный цикл преобразований в образовательном пространстве вуза — от определения потребности в изменениях и изучения потенциала развития до поэтапного планирования, проектирования и внедрения инновационных решений, достижения предметных результатов и их закрепления в виде устойчивых институциональных практик. Для этого проводились опросы сотрудников, работодателей и различные открытые обсуждения, позволившие в итоге разработать Программу развития университета на 2023-2030 гг. (Приложение Д).

Управленческое решение было связано с жесткой необходимостью выявления вовлеченности сотрудников университета в мероприятия по преобразованию деятельности, определение с их стороны проектных инициатив и стратегических ориентиров (в частности, 5 стратегических инициатив, 7 политик), целевых показателей, плана мероприятий и источников финансирования. С целью определения через качественные характеристики степени удовлетворенности взаимодействия с университетом степени корректности внедряемой концепции управления развитием педагогического университета осуществлены: интервьюирование сотрудников вуза; анкетирование сотрудников вуза и работодателей. Итоги проведённых опросов за 2023 и 2024 годы отражены в параграфе 4.3.

Важнейшим фактом при реализации второго шага стала ведущая идея об учреждении кафедры андрагогики и управления развитием, в рамках которой можно было бы собрать коллектив единомышленников и через него осуществлять распределенное управление развитием внутри педагогического университета, в том числе расширять пространство и за пределами университета, за счет сформированных лидерских компетенций членов команды изменений и их приверженности к идеям

авторской Концепции. Именно кафедра андрагогики и управления развитием стала базой для опытно-экспериментальной работы, где формировался коллектив субъектов, конструирующих изменения в Мининском университете, и проходила проверку гипотеза данного исследования, которое, по существу, носило комплексный характер, определявшийся логикой самой проблематики «образовательного пространства» как сложносоставного феномена.

С целью реализации *третьего шага,* а именно создания единого образовательного пространства (в том числе и за пределами университета) путем интеграции заинтересованных участников, предусматривающей установление сетевого сотрудничества с партнёрами университета путём создания и функционирования кластеров, консорциумов, учебно-педагогических и образовательных округов как институциональных форм взаимодействия, ректором был инициирован процесс формирования сети партнерств, которые позволили бы реализовывать ключевые идеи концепции управления развитием педагогического университета.

В рамках реализуемой политики по созданию и развитию единого образовательного пространства заключены договоры о сотрудничестве с 159 общеобразовательными организациями, 23 дошкольными образовательными учреждениями, 20 учреждениями дополнительного образования, 15 учреждениями среднего профессионального образования.

Их общей целью стала консолидация ресурсов и субъектов, чья деятельность была направлена на реализацию концепции управления развитием педагогического университета в условиях единого образовательного пространства, создание условий для развития будущих педагогов-профессионалов. В рамках этих партнерств апробировалась также модель подготовки учителя физики, отвечающая интересам ключевых стейкхолдеров – обучающихся и их законных представителей, работодателей, государства и др.

В том или ином виде в реализацию отдельных проектов включались также организации высшего образования: были заключены договоры с 44 организациями высшего образования. В частности, в рамках сотрудничества с Тульским

государственным педагогическим университетом им. Л. Н. Толстого (Договор № 14/24-22 от 07.11.2022 г.) и Новосибирским государственным педагогическим университетом (Договор № 5-23 от 21.03.2023 г.) был запущен проект «Концепция ситуационно-позиционного обучения учителей физики в рамках профессиональной подготовки к работе в условиях профильного и предпрофессионального инженерного образования», направленная на построение образовательного пространства в единстве возрастно-нормативной модели развития будущего учителя физики и возрастно-ориентированной программы профессиональной подготовки.

Был инициирован проект «Равноправное и взаимовыгодное сотрудничество, направленное на интеграцию научного и образовательного потенциала в области развития системы экологического воспитания, формирования экологической культуры и экологической грамотности жителей Нижегородской области» совместно с Министерством экологии и природных ресурсов Нижегородской области (Договор № Сл-319-974012/22 от 29.12.2022 г.) и другие.

С целью упорядочивания и согласования организационно-управленческих действий на трех уровнях: *межведомственном* (организационно-методическое сопровождение), *межинституциональном* (научно-образовательная интеграция через создание инновационных площадок), *сетевом* (научно-производственной кооперации субъектов экономики), выстраивалась сеть партнерств посредством заключения договоров, регулирующих действия ее участников.

Проектный подход к управлению, являвшийся одной из базовых методологических составляющих исследования, позволил через реализацию конкретных проектов пройти сразу третий и четвертый шаги трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, дав возможность сформировать единое образовательное пространство, о чем подробнее речь шла в Главе III. В рамках проектного подхода создавалась непосредственно проектно-сетевая инфраструктура, которая в свою очередь выступила средством реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета.

На основании сформулированной в ходе исследования гипотезы о том, что из-за необходимости проведения лонгитюдного исследования для получения группы валидных количественных результатов верифицировать основные положения авторской концепции управления развитием педагогического университета можно уже на более ранних сроках за счет отслеживания группы качественных результатов, включающих в себя личностно-профессиональные изменения у сотрудников и обучающихся, повышение уровня удовлетворенности работодателей качеством образования выпускников университета и др., опытно-экспериментальная работа была организована именно вокруг группы качественных результатов.

Экспериментальная апробация трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета осуществлялась на базе кафедры андрагогики и управления развитием Мининского университета, в ней также были задействованы более 25 организаций общего и дополнительного образования, 5 организаций – партнеров, осуществляющих образовательную деятельность в качестве соисполнителей образовательного проекта, более 200 человек из числа преподавателей, более 2000 студентов, обучающихся на разных факультетах педагогического университета и участвующих в проекте «Центр компетенций» в составе регионального Центра компетенций корпоративного университета Правительства Нижегородской области (2021-2024 гг.).

Логика организации опытно-экспериментальной работы основывалась на необходимости конструирования изменений в вузе, была связана с раскрытием и определением уровня организационного развития и способности университета к трансформационным изменениям. Логика ОЭР ориентирована на решение проблемы, сформулированной в виде вопроса: «Является ли трансфункциональная технология управления развитием университета адекватным инструментом управления, обеспечивающим трансформационный эффект системных изменений, включая системный эффект и эффект развития, в рамках построения образовательных практик флагманского университета национально ориентированного образования?».

Реализация экспериментальной апробации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета следовала концептуально заданной траектории: от теоретического осмысления через проектные и технологические этапы к управленческо-инструментальной проработке, далее — к овладению орудийным знанием и, что в итоге привело к становлению новой образовательной и управленческой практики. Управленческий механизм включает социальные формы реализации взаимодействия и общественные отношения, которые создаются по модели команд изменений и проектных групп. Исследуемые формы коллективно-распределённого управления проявляют высокую эффективность за счёт генерации синергетического (трансформационного) эффекта. В ситуациях, характеризующихся неопределённостью и многозадачностью, совокупный результат коллективной деятельности превосходит сумму отдельных вкладов участников, что ведёт к существенному увеличению вероятности достижения целевого результата.

Основными структурными подразделениями, участвовавшими во внедрении трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, выступили: кафедра андрагогики и управления развитием, выполняющая теоретико-методологическую и прогностическую функцию по исследованию трансдисциплинарных исследований; центр научно-методического сопровождения педагогических работников института непрерывного образования, который выполняет функцию проектно-разработческую, консультационно-сопровождающую и др.

Исследования В. С. Лазарева выявляют структурную природу способности образовательной организации к развитию. Она представляет собой интегративное качество, состоящее из четырёх взаимосвязанных элементов: способности выявлять проблемы (чувствительность к проблемам); умения распознавать возможности для роста (восприимчивость к возможностям развития); эффективности постановки целей (продуктивность целеполагания); результативности внедрения изменений (внедренческая продуктивность). Эта совокупность образует инновационный потенциал организации [188, 189].

В ходе экспериментальной апробации применялась система общенаучных и статистических методов и механизмов внутренней и внешней оценки эффективности разработанной управленческой технологии. Способность университета к трансформационным изменениям диагностировалась на основе комплекса методик, используемых для оценки трансформационного лидерства руководства и профессорско-преподавательского состава университета, обучающихся вуза, а именно: ассесмент (англ. assessment – оценивать) стратегических (управленческих) компетенций участников стратегических и проектных сессий из числа научно-педагогических работников университета; инструмент самоанализа инновационных качеств индивидуального профиля [192]; опросник для оценки поведенческих характеристик руководителя [2, 3]; 4) методика ЦОЕ проектных групп [137] и сплоченности проектной группы [230]; 5) тестирование на выявление ролей в группе [34]; 6) сценарный метод [170, 171]; 7) оценка рефлексивности как метод выявления эффективности деятельности команды изменений и их формирования [159, 160, 161]; 8) комплекс базовых инструментов для диагностики soft skills студентов по проекту ЦК АНО «Россия-страна возможностей» [202].

В качестве критериев оценки результативности разработанной трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета выступали как *количественные показатели* (количество публикаций по теме проектного эксперимента, рост посещаемости университетского веб-сайта и активизация присутствия ЦОЕ (ценностно-ориентационного единство) субъектов научно-проектного партнерства (в понимании В. С. Ивашкина и В. В. Онуфриева и по данным исследований Р. С. Немова и А. Г. Шестакова). Мероприятия проводились 03.03.2021 г. – 17.03.2021 г., защита проектов 14.05.2021 – 17.05.2021 г., 01.04.2025 г. Всего было проведено 9 стратегических сессий, создана 21 проектная команда. В мероприятиях принял участие 281 чел. из числа научно-педагогических работников, сотрудников административного персонала и обучающихся студентов.

2. Целью мониторинговой сессии стало изучение текущего состояния

предметной области проекта изменений. Методологической основой управления объектом проектирования стала система, учитывающая совокупность воздействующих факторов. Благодаря детерминированному факторному анализу удалось: раскрыть принципы влияния основных факторов, получить численные оценки их воздействия, выделить ключевые точки управления, обеспечивающие достижение целевых индикаторов технологической эффективности. Мониторинговая сессия послужила платформой для формирования комплексной исследовательской программы, в ходе реализации которой осуществлена операционализация ключевых диагностических параметров; обоснованы и выбраны методы их эмпирической верификации. Реализация данной программы позволила: провести систематический мониторинг исследуемых процессов; сформировать аналитический отчёт, содержащий детализированную информацию о доминирующих факторах, детерминирующих результативность и эффективность проектной деятельности, а также влияющих на отношение к нему со стороны внешнего окружения, заинтересованных лиц и общественности.

3). Форсайт-сессия представляла собой системное коллективное прогнозирование, в котором оценивались тренды раскрытия сущности исследовательской предметной области, что позволило провести селекцию наиболее перспективных направлений и сконцентрировать на них необходимые ресурсы. В ходе сессии были последовательно реализованы следующие исследовательские процедуры: SWOT-анализ; фокус-группы для получения экспертных оценок; сценарное планирование для моделирования альтернативных траекторий развития; концептуализация образа вероятного будущего; разработка единого понятийно-категориального аппарата для обеспечения терминологической согласованности; составление карты будущего — детального сценария перехода из текущего состояния в целевое.

4). Проектировочная сессия была организована как форма групповой работы, нацеленной на идентификацию проблемных зон, генерацию и экспертную оценку инновационных управленческих и цифровых решений. В процессе проектного консалтинга участники разрабатывали и презентовали конкретные проектные

предложения в заданной сфере. Это позволило: сконцентрировать ресурсный потенциал на приоритетных направлениях, реализовать целевой консалтинг, сформировать планы достижения результатов, максимизировать вероятность их успешной реализации. В рамках научно-проектного консалтинга — современного формата образования взрослых — выполнена оценка и экспертный анализ инновационного содержания проектных идей, результатом чего стала экспертная карта их инновационной ценности. Данные предложения составляют концептуальную основу подпроектов, создаваемых партнерскими организациями.

5) Организационно- проектная сессия была структурирована вокруг четырёх взаимосвязанных компонентов: структурирующий компонент — разработка проектной схемы кооперации участников команды изменений; информационно-коммуницирующий компонент — создание системы информационных потоков; мотивационно-стимулирующий компонент — построение управляющей системы с подсистемами мотивации и оценки; аналитико - экспертный компонент — доработка подпроектов с учётом экспертных оценок; презентационный компонент — демонстрация результатов на «ТЭД»-конференции; стратегический компонент — оформление дорожной карты внедрения трансфункциональной технологии управления развитием университета.

Первоначальная фаза исследования предусматривала анализ итогов предшествующего периода, что позволило обозначить критические точки для старта запланированных преобразований. Данный результат послужил основанием для инициирования второй фазы — *проектировочно-деятельностной*, ориентированной на конструирование проектных команд.

Разработка продуктов и ресурсов для реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета осуществлялась в рамках определенного алгоритма.

1. В рамках организационно-управленческой сессии осуществлялась разработка комплекта документации, регламентирующей внедрение информационно-методического ресурса. Ключевыми направлениями работы выступили: проектирование компонента «Система управления проектным

контентом»; накопление, систематизация и аналитическая обработка результатов инновационной деятельности для их последующего эффективного применения; формирование компонента «Система управления коммуникациями», обеспечивающего коммуникационные потребности участников сетевой научно-проектной коллаборации и иных заинтересованных сторон; разработка технического задания на создание ресурса.

2. Результатом концептуального моделирования предметной области создаваемого новшества стала концептуальная модель управления развитием, а также построение нормативно-компетентностной модели выпускника вуза.

3. Выявление ключевых сущностей предметной области, связей между ними, моделирование и объединение всех представлений в концептуальную схему трансфункциональной технологии управления развитием университета связано с концептуальным и игровым моделированием.

4. Нормотворческой профессиональной деятельности в зоне риска и неопределенности, институциональное оформление новых механизмов и образовательных продуктов.

5. В рамках программно-методического конструирования осуществляется: углублённая проработка содержательных и методических аспектов проекта, обеспечивающая их адаптацию к практическому применению в конкретных условиях субъектами образовательных отношений; создание системы проектно-организованных образовательных программ — как основных, так и дополнительных профессиональных, — с последующей их регистрацией в государственном реестре.

На *внедренческо-масштабирующем этапе* решались задачи по созданию условий для реализации созданных на предыдущем этапе образовательных продуктов, нормативно-правовой и диагностической документации, созданой на основе законодательных актов федерального, регионального уровней. По итогам мероприятий с февраля по апрель 2021 г. сформирован кадровый резерв из числа лидеров изменений, вовлеченных руководителей и сотрудников (из 281 чел. в кадровый резерв вошли 98 чел. по итогам проведенной процедуры «оценки компетенций» в период проведения стратегических сессий).

Здесь же проводились мониторинговые исследования как локального, так и системного характера создания нововведений через организацию событий и проведение мероприятий, включая:

1) дидактическое конструирование учебного процесса, связанное с разработкой системно-дидактического сопровождения процесса профессионального обучения, и размещение материалов на рефлексивном экране в электронной информационно-образовательной системе университета;

2) реализация корпоративной программы подготовки команды изменений в рамках организации образовательной сессии, педагогическую практику группового проектирования, разработку учебно-планирующей документации.

На завершающем *обобщающе-просветительском этапе* экспериментального исследования была осуществлена оценка эффективности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета за счет соотнесения с интегративным показателем качества реализации трансфункциональной технологии.

4.3. Оценка результативности реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета

Результативность внедрения трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета представляет собой базовый критерий оценки эффективности данного управленческого подхода, который позволяет дать оценку качеству и уровню реализации разработанной концепции и трансфункциональной технологии управления, определить способность университета к изменениям и организационному развитию. Оценка эффективности в рамках опытно-экспериментальной работы осуществлялась в показателях *эффекта развития*, включающего: стратегические компетенции преподавателей вуза, наличие проектных групп и групповой коммуникации, трансформационное лидерство, рефлексивность, вовлеченность студентов в инновационную деятельность университета по разным направлениям. Вторым показателем

является *системный эффект*, который фиксируется в процессе мониторинга качества изменений. Дополнительно с целью определения уровня удовлетворенности, что дало бы основания для промежуточных выводов о корректности самой Концепции, проводилось анкетирование сотрудников и работодателей.

4.3.1. Оценка эффекта развития по показателю наличия проектной команды или команды изменений педагогического университета.

Сформулированная гипотеза содержит научное предположение о том, что команда изменений, отличительной чертой которой является наличие развитых лидерских компетенций у всех членов, может выполнять функцию ресурсной базы для реализации модели распределённого управления. Данная команда рассматривается как институциональный механизм, обеспечивающий практическую реализацию управленческого замысла в рамках распределённой модели управления развитием педагогического университета. С этой целью в качестве управленческого решения была учреждена кафедра андрагогики и управления развитием педагогического университета, на базе которой за счет проектно-сетевой кооперации и горизонтального взаимодействия участников образовательных отношений должна осуществляться работа по формированию ресурсного потенциала развития педагогического университета.

Реализация полипозиционного формата командной работы осуществлялась на базе центра научно-методического сопровождения педагогических работников института непрерывного образования Мининского университета, в ней приняли участие 48 респондентов из числа преподавателей университета и педагогов образовательных учреждений – участников сетевого проекта как специфического метода междисциплинарного исследования, в рамках которого проектировались ситуации развития и осуществлялось позиционное самоопределение участников событийных встреч и проектных сессий.

Тестирование по Р. М. Белбину позволило выделить семь командных позиций в групповом взаимодействии: лидерская позиция, позиция аналитика и

эксперта, коммуникатора и координатора действий, креативщика и визионера (Таблица 8).

Таблица 8 – Командные позиции по методике Р. М. Белбина [34]

№ п/п	Роль в команде / позиция в группе	Актуальные качества	Количественные показатели (кол-во чел.)	
			Вход	Выход
1.	Лидерская позиция	Развитый социально-эмоционального интеллект, высокая целеустремлённость и желание доводить начатое до логического конца	10	8
2.	Позиция креативщика	Педагогическая инициативность, креативность и способность к рождению идей	1	2
3.	Экспертная позиция	Экспертная компетентность, цифровые навыки	8	8
4.	Позиция коммуникатора	Способность к взаимодействию и продуктивной коммуникации	11	11
5.	Позиция визионера	Трансдисциплинарный тип мышления и исследовательского поведения	1	5
6.	Аналитическая позиция	Способность к конструктивному диалогу и критике	6	6
7.	Координатор взаимодействия	Способность к организации групповой коммуникации и построению команд	11	8

В ходе исследования было установлено, что в совокупном результате выделяется поведенческая модель, где на стартовых мероприятиях отсутствует позиционное разнообразие ролей в группе, а также то, что ролевая модель без позиции креативщика и визионера затрудняет реализацию проекта на принципах междисциплинарности. Для устранения этого при организации сессий (стратегических, форсайт-сессий, проектировочных) были внесены коррективы в программу экспериментальной апробации за счет разработки модуля программы «Корпоративное образование» в формате горизонтального онлайн-обучения с усилением рефлексивного компонента и позиционного самоопределения.

Целью использования диагностической методики Р. С. Немова заключается в определении уровня социальной сплочённости проектной команды. В рамках процедуры оцениваются следующие сущностные компоненты сплочённости: характеристика направленности коллективных действий; показатель

организованности группы вокруг лидирующего элемента; критерий активности участников в рамках совместной деятельности; референтность и интегративность, диагностика которых позволяет установить разницу в показателях между респондентами на входе и выходе [230]. Для обоснования достоверности показателей был применен метод выборки по U-критерию Манна-Уитни в соответствии с формулой:

$$ГЕ\ \% = \frac{n\text{-}m}{N} 100\ \%$$

где ГЕ – групповое единство;

n – сумма выборки из шести качеств, указываемых респондентами чаще всего;

m – сумма выборки из шесть качеств, указываемых респондентами реже всего;

N – общее число сделанных испытуемыми выборов в рамках всей ОЭР.

Распределение ролей в группе создает предпосылки для эффективного партнерского взаимодействия и коллективной рефлексии, обеспечивая получение должного результата, соответствующего интересам команды проекта и ценностям партнерства, результаты представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Показатели групповой эффективности участников апробации

Показатели групповой эффективности	**Показатели**	
	на входе	**на выходе**
1. Направленность	9,4	9,6
2. Организованность	9,8	10,2
3. Активность и лидерство	9,2	8,6
4. Сплочённость	9,2	10,1
5. Референтность	9,6	10,4
6. Интегративность	9,2	9,4

Достоверность показателей проверялась по U-критерию Манна-Уитни,

подсчитываемому по формуле: $U = n_x \cdot n_y + \frac{n(n+1)}{2} - T$, где n_x и n_y – объемы выборок; n – объем выборки, имеющей большую ранговую сумму; T – большая сумма рангов из выборок X и Y для показателей Таблицы 9 для уровня статистической значимости 5%. Так, анализируя результаты числовых характеристик критерия U, мы получили, и в начале эксперимента, и в конце U меньше $U_{\text{кр}}$, что означает, что различия в данных являются статистически достоверными.

Организованная ролевая структура создает предпосылки для эффективного партнерского взаимодействия и коллективной рефлексии, обеспечивая получение должного результата, соответствующего интересам команды проекта и ценностям партнерства. В современной проектной культуре важное значение имеют сценарные формы проектирования и моделирования ситуаций развития, именно сценарный метод позволяет создавать уникальные версии развития образовательной действительности, использовать ролевые игры и сценарные действия, работать с различными способами конструирования самих событий, раскрывая свои способности и личностное (позиционное) отношение к ним.

Практическая реализация выступает в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов (нравственно-волевые, интеллектуальные, антропологические, проектно-деятельностные), делающих данный проект реалистичным и реализуемым. Идеальный концепт представляет собой «совокупность разнопрофессиональных и разнопредметных взглядов на исходный замысел (концептуальную идею) и разнопозиционных отношений к нему через форматы и методики коллективной рефлексии». В таблице представлены результаты анализа данных, полученных в ходе экспериментальной апробации, по трем позициям: этапы ситуации развития; ресурсы деятельности и роли и позиции группы (Таблица 10).

Использование сценарного метода необходимо для разработки «ситуаций развития» в качестве сборника и эскиза системных изменений в вузе, для определения возможных ролей участников событийных встреч и позиционирования, для

самореализации себя в процессе трансформационных изменений при командном взаимодействии.

Таблица 10 – Результаты нормативно-сравнительного анализа компонентов экспериментальной апробации по Н. Б. Ковалевой [170, 171]

№ п/п	Этапы проектного эксперимента как ситуации развития	Инструменты и механизмы деятельности	Ролевые компоненты группового взаимодействия
1.	Ситуация проблематизации объекта и предмета деятельности, позиционное самоопределение	Выявление противоречия и построение «Проектории» совместной деятельности, постановка и принятие общей задачи. Основная цель «Проектории» заключается в развитии навыков командной работы, критического мышления, креативности и способности решать практические задачи реального бизнеса	Позиционное самоопределение каждого субъекта коллективно-распределенной деятельности, выделение образа будущего действия
2.	Ситуация концептуализации и нового целеполагания всех участников событийной встречи	Проектное конструирование средств и предмета деятельности	Создание новой организационной (позиция проектировщика и конструктора) структуры
3.	Ситуация оптимизации средств осуществления взаимодействия	Механизмы соорганизации различных ролей в команде	Позиция лидера и исполнителя, способного идти до конца
4.	Ситуация сценирования нового проекта коллективной работы	Механизмы позиционного самоопределения	Позиция сценариста, способного соотнести начальный и конечный результат
5.	Ситуация гуманитарной экспертизы проекта	Разработка механизмов и принципов критериального оценивания	Позиция эксперта и аналитика социокультурного действия
6.	Ситуация рефлексивного оформления проекта	Построение новой практики и выход на прогностический потенциал проекта и реализация проекта	Позиция рефлексирующего практика

Таким образом, по результатам экспериментального исследования гипотетическое предположение о функциональном потенциале разработанной концептуальной модели проектирования командной работы в условиях университета получило научное подтверждение. Установлено, что применение данной модели

позволяет обеспечить в рамках реализуемых образовательных программ требуемый уровень подготовки специалистов, способных осуществлять свою профессиональную деятельность на межпредметном уровне, а также проявлять гибкость в отношении подготовки педагогов.

Модель оценки рисков внедрения новой трансфункциональной технологии управления развитием включает три группы рисков: критические, допустимые, не значимые – с указанием способов их преодоления при условии согласования позиций всех участников проектной команды. Универсальность методик научного исследования, подтвердившего гипотетическое предложение об эффективности разработанной концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, и прошедшие экспериментальную проверку модульные программы командообразования позволяют рекомендовать данную модель научно-образовательной институции в качестве формата соорганизации проектных команд университетов разного типа.

По мнению ученых, занимающихся вопросами командообразования, внедрение нового организационно-управленческого формата корпоративной культуры педагогического университета посредством цикла практико-ориентированных интенсивов и инструментов оценки эффективности создания команды изменений способствует развитию рефлексивной активности и позиционности преподавателей университета [112, 123, 162, 283, 297, 385].

4.3.2. Оценка эффекта развития по показателю рефлексивности и вовлеченности профессорско-преподавательского состава – участников трансформационных процессов педагогического университета.

Для исследования уровня развития рефлексивности (методика А.В. Карпова) команды изменений выбрана экспериментальная группа из числа профессорско-преподавательского состава Мининского университета в количестве 48 человек [159, 160, 161]. Дополнительно проверялось изменение уровня развития индивидуальной рефлексивности по ее видам: ретроспективная, ситуативная и перспективная. Таким образом, выраженная динамика рефлексивности профессорско-преподавательского состава предопределила личностно-

профессиональную трансформацию в команде изменений.

Эта методика рассматривает рефлексию с точки зрения возможности изменений психических процессов в зависимости от многих факторов, включая развитие потенциала личности. Методом исследования индивидуального показателя рефлексивности является анкетирование из 27 утверждений с которыми респонденты определяют степень своего согласия или несогласия по шкале от 1 до 7. С результатами исследования рефлексивности преподавателей, участвующих в команде изменений с использованием метода самооценки, разработанного А. В. Карповым, В. В. Пономаревой перед началом практико-ориентированного взаимодействия и после окончания тренинга развития компетенций можно познакомиться в Таблице 11.

Таблица 11 – Показатели сформированности рефлексивных компетенций среди участников проектной группы из числа профессорско-преподавательского состава

Критерии/стены	Начальный уровень рефлексивности 0-4 стенов	Средний уровень рефлексивности 5-7 стенов	Высокий уровень рефлексивности 8-10 стенов
Количество участников до развивающих мероприятий (% чел)	15 %	48 %	37 %
Количество участников после развивающих мероприятий (% чел)	9 %	53 %	38 %

В рамках количественной обработки результатов исследования задействован методический инструмент — специальный тестовый ключ. Его функциональное назначение заключается в преобразовании первичных эмпирических показателей («сырых баллов») в стандартизированную шкалу оценок (стены). Соответственно – более 7 стенов означают высокий уровень, оценка 4 - 7 стенов показывает средний уровень, и низкий уровень - менее 4 стенов.

Респонденты экспериментальной группы, в которой изучалось развитие рефлексивности приняли участие в практико-ориентированных интенсивов, использующих развивающий тренажер «ЛИДЕР» [76]. Данная бизнес-игра-в

формате тренинга, ориентирована на самостоятельное определение участниками своих сильных сторон и зоны перспективного роста, таким образом содействуя и личностному, и профессиональному развитию. Этот тренажер направлен на совершенствование так называемых гибких навыков, которые оказывают значительное влияние как на личную эффективность, так и на эмоциональное и физическое состояние, чувство внутренней стабильности и самоценности.

Наиболее важным результатом является демонстрация осознанных, целенаправленных действий в виде позитивных навыков и общая ориентация каждого участника на командную работу для осуществления изменений, подкрепленная личной ответственностью за получаемые конкретные результаты при одновременной реализации индивидуального плана развития личной эффективности. В игровом пространстве «ЛИДЕР» представлены 4 блока, содержащих каждый по 8 кластеров компетенций: "Самоэффективность", "Руководство людьми/процессами", "Администрирование информации" и "Руководство командой" (всего по 8 блоков компетенций в каждом) и общий оценочный блок, имеющий дело с критериями и поаказателями оценки качества прохождения игры. В оценочный блок входит шесть критериев.

Критерий качества – это показатель, позволяющий выявить соответствие процесса, явления или действия заданному стандарту или требованию. С его помощью определяется степень достижения поставленных целей. Это тот новый стандарт, из которого мы исходим при принятии новых моделей поведения или привычек, что представлено во фразах (например, "Я хочу развиваться (например, для получения такого-то результата)". "Как я могу сделать это качественно.").

Критерий метода имеет отношение к подходам и способам реализации процессов или достижении целей. С его помощью устанавливается степень эффективности использования тех или иных инструментов и средств для достижения желаемого результата. Это связано с анализом в целях определения максимальной полезности новых подходов, технологий для выработки эффективного поведения и навыков (например, "Что я буду делать и какими методами, чтобы повысить мою эффективность...»).

Критерий отношений и взаимодействий между участниками рабочих процессов, проектных команд или наставничества, позволяет определить уровень их приверженности, мотивации, вклада в общее дело, а также степень развития навыков и умений командной работы, готовность делиться опытом или, наоборот, обращаься за помощью и поддержкой в ситуации дефицита или затруднения: "С кого вы берете пример, черпая вдохновение? У кого вы, прежде всего, будете искать поддержку в трудную минуту? "

Критерий временной соотнесенности связан с координацией общей протяженности работы над проектом и сроками решения отдельных задач. Позволяет оценить, как выполняется график и соблюдаются конечные сроки, чтобы их можно было оптимизировать. Осуществляется оценка затрат времени: сколько каждый готов потратить времени на изучение новых подходов, либо на освоение навыков. Поступая таким образом, можно оценить временные преимущества/приобретения, которые мы получим, если изменим модель поведения на более эффективную (например, "Сколько времени в день я могу посвятить повышению своей эффективности").

Ценностный критерий включает фундаментальные принципы и убеждения, утверждающие, что важно и приоритетно для конкретного индивидуума и/или сообщества, какие ценности обнвруживаются, а какие остаются незыблемыми при становлении новых моделей поведения (например, "Каковы мои ценности, которые позволяют мне быть направленным на результат?»).

Финансовый критерий отражает потребность в ресурсах для эффективного функционирования процессов и достижения целей, включая их потенциальное приобретение в ходе работы, либо экономию (например, «Если я повышу результативность своей работы, как изменится состояние моих финансовых ресурсов?»).

Была выявлена положительная динамика развития рефлексивной способности респондентов посредством анализа экспериментальных данных, Об этом свидетельствуют факты: возросшая готовность принимать и развивать принципиально новые идеи, которые отличаются от традиционных или

общепринятых способов мышления; способность решать проблемы в статичных системах; продемонстрированные 53% респондентов готовность идти на риск ради успеха и комфортное самочувствие при решении проблем в нестабильной университетской среде; повышенная ориентация на будущее у 62% участников экспериментальной группы, выражающаяся в склонности к активному поиску новых возможностей, отсутствии избегания ошибок и конструктивной реакции в случае их обнаружения; проявленная 40% респондентов внутренняя готовность к восприятию нового, что позволяет им успешно преодолевать естественное сопротивление инновациям.

Дополнительная диагностика степени рефлексивности личности

Эволюция индивидуальной рефлексивности предполагает наличие следующих видов рефлексии:

- «ретроспективная» – проработка прошлого опыта: оценка собственных решений, побед и поражений;

- «ситуативная», проявляемая в том, что человек полноценно включён в ситуацию: он наблюдает и анализирует происходящее в текущий момент, понимает структуру событий, может направлять, контролировать и модифицировать свои действия с учётом динамики внешней среды;

- «перспективная», включающая анализ личных ресурсов и прогнозирование итогов своих действий в перспективе, что находит выражение в планировании и выборе максимально эффективных методов решения стоящих задач.

В табличной форме представлена динамика рефлексивной деятельности: приведены результаты измерений до и после проведения практико-ориентированных мероприятий и событично-игровых форм событийных встреч по соответствующим видам рефлексии (Таблица 12).

Применение методов математической статистики, а, частности, t-критерия Стьюдента свидетельствуют о том, что показатели, полученные на выходе, по начальному, среднему и высокому уровню, достоверно выше, чем на входе.

Таблица 12 – Динамика развития рефлексии после практико-ориентированных интенсивов

Виды рефлексии	Группы по уровням (% чел.),					
	Начальный уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	На входе	На выходе	На входе	На выходе	На входе	На выходе
Ретроспективная	13 %	8 %	62 %	65 %	25 %	27 %
Ситуативная	25 %	15 %	64 %	65 %	11 %	20 %
Перспективная	8 %	4 %	70 %	71 %	22 %	25 %

Действительно, сравнение критерия Стьюдента ($t_{эксп}$), полученное на основе применения формулы $t_{эксп} = \frac{\bar{x}-\bar{y}}{\sigma_{x-y}}$, где $\bar{x}$, $\bar{y}$ – средние арифметические и на входном этапе, и на итоговом этапе, σ_{x-y} – стандартная ошибка разности средних, вычисляемая по формуле: $\sigma_{x-y} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n_1}(x_i-x)^2+\sum_{i=1}^{n_2}(y_i-y)^2}{n_1+n_2-2} \cdot \left(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2}\right)}$, где n_1, n_2 – объемы первой и второй выборок, с табличным значением ($t_{кр}$) на уровне значимости 0,05 показывает превосходство $t_{эксп}$. На начальном уровне по ретроспективной рефлексии $t_{эксп} = 3{,}98 > t_{кр}=2{,}3$, по ситуативной – $t_{эксп} = 4{,}05 > t_{кр}=2{,}1$, по перспективной – $t_{эксп} = 3{,}44 > t_{кр}=2{,}8$. На среднем уровне уровне по ретроспективной рефлексии $t_{эксп} = 8{,}17 > t_{кр}=2{,}0$, по ситуативной – $t_{эксп} = 9{,}62 > t_{кр}=2{,}0$, по перспективной – $t_{эксп} = 9{,}03 > t_{кр}=2{,}0$. На высоком уровне по ретроспективной рефлексии $t_{эксп} = 4{,}47 > t_{кр}=2{,}07$, по ситуативной – $t_{эксп} = 3{,}23 > t_{кр}=2{,}16$, по перспективной – $t_{эксп} = 4{,}79 > t_{кр}=2{,}2$.

Проводя дисперсионный анализ данных, соответствующих респондентам, имеющим начальный уровень ретроспективной рефлексии, нужно отметить, что различия являются более выраженным, чем различия, обусловленные случайными причинами ($p < 0{,}05$). Действительно, значение критерия Фишера, вычисляемое по формуле $F_{эмп_факт} = \frac{MS_{факт}}{MS_{случ}}$, как отношение математического ожидания вариативности признака ($MS_{факт}$), обусловленного действием исследуемого фактора, к математическому ожиданию случайной (остаточной) величины ($MS_{случ}$) по неучтенным факторам равно 6,931. Полученное значение $F_{эмп_факт} = 6{,}931$ превышает табличное значение $F_{крит_факт}= 6{,}61$.

Произведя вычисления $MS_{\text{факт}}$ и $MS_{\text{случ}}$ по следующим формулам: $MS_{\text{факт}} = \frac{\sum {T_c}^2}{n} - \frac{(\sum x_i)^2}{N}$, $MS_{\text{случ}} = \frac{\frac{\sum {x_i}^2}{N} - \frac{\sum {T_c}^2}{n} - \frac{\sum {T_u}^2}{2} + \frac{(\sum x_i)^2}{N}}{N-n-3}$, где T_c – сумма индивидуальных значений, n – количество испытуемых, $N-$ общее количество индивидуальных значений, $\sum x_i -$ сумма индивидуальных значений, T_u – сумма индивидуальных значений по каждому испытуемому, $(\sum x_i)^2$ – квадрат общей суммы индивидуальных значений, по ситуативной и перспективной рефлексии на начальном этапе получаем, что эмпирические значения критерия Фишера ($F_{\text{эмп_факт}}$) соответственно равны 9,521 и 11,724. Указанные данные выше табличных значений ($F_{\text{крит_факт}}$), составляющих 4,96 и 10,13, т.е. по ситуативной рефлексии $F_{\text{эмп_факт}} = 9{,}521 > F_{\text{крит_факт}} = 4{,}96$ и по перспективной рефлексии $F_{\text{эмп_факт}} = 11{,}724$ больше $F_{\text{крит_факт}} = 10{,}13$ на начальном этапе научного исследования.

Отметим, что, вычисляя критерий Фишера на среднем уровне, мы получили, что по ретроспективной рефлексии $F_{\text{эмп_факт}} = 7{,}331 > F_{\text{крит_факт}} = 4{,}20$, по ситуативной – $F_{\text{эмп_факт}} = 9{,}053 > F_{\text{крит_факт}} = 4{,}20$, по перспективной – $F_{\text{эмп_факт}} = 11{,}104 > F_{\text{крит_факт}} = 4{,}15$. На высоком уровне: по ретроспективной рефлексии $F_{\text{эмп_факт}} = 6{,}238 > F_{\text{крит_факт}} = 4{,}41$, по ситуативной – $F_{\text{эмп_факт}} = 7{,}182 > F_{\text{крит_факт}} = 6{,}61$, по перспективной – $F_{\text{эмп_факт}} = 9{,}788 > F_{\text{крит_факт}} = 4{,}96$.

Было определено, что в процессе практико-ориентированных интенсивов наблюдался рост рефлексивных навыков, оказывающих влияние на личностно-профессиональное развитие участников команды изменений [233, 265, 308, 313]. Поскольку у 96 % профессорско-преподавательского состава уровень рефлексии взаимодействия (базовой педагогической компетенции) изначально был высоким или выше среднего, анализ индивидуальных различий по этому критерию не входил в фокус исследования. В ходе исследования зафиксированы следующие изменения: ретроспективная рефлексия: уменьшение на 5 % доли респондентов с низким уровнем; ситуативная рефлексия: увеличение на 10 % количества участников с высоким уровнем; перспективная рефлексия: снижение в 2 раза (с 8 % до 4 %) числа респондентов с низким уровнем.

Измерение эффекта развития через показатель вовлечённости преподавательского коллектива. Уровень вовлечённости признан значимым критерием при формировании команд изменений в университете педагогического профиля; для его измерения применялась адаптированная методика AppRaise, разработанная на основе опросника Gallup Q12. Методика устанавливает порог значимой вовлечённости на уровне ниже 4,0 баллов. По итогам опроса группа команды изменений продемонстрировала средний балл 4,08. Общий уровень вовлечённости вычисляется как доля сотрудников с баллом 4,0 и выше от общего числа опрошенных (в процентах). Согласно критериям исследования, результат выше 70 % расценивается как высокий, ниже 50 % — как низкий. Опрос участников команд изменений позволяет сделать вывод о высоком показателе уровняь вовлеченности. Он находится на уровне 79 % и означает готовность сотрудников работать с высокой результативностью, активно предлагать новые решения, целеустремлённо идти к результату и неизменно завершть порученные им задачи.

4.3.3. Оценка эффекта развития по показателю сформированности стратегических компетенций профессорско-преподавательского состава – участников трансформационных процессов педагогического университета.

Важным по значимости после рефлексивности и вовлеченности показателем результативности трансфункциональной технологии управления развитием университета является формирование стратегических компетенций научно-педагогических работников, проявляющихся в постоянном саморазвитии на всей протяженности жизненного цикла профессиогенеза – от специалиста к профессионалу и эксперту.

При исследовании феномена «жизненный цикл педагогической профессии» мы обнаружили, что практически отсутствуют работы, посвященные решению проблемы того, как происходит профессиональное саморазвитие научно-педагогического работника — и в состоянии ли он быть катализатором развития для обучающихся, может ли он выстраивать стратегические зоны роста и демонстрировать стратегическое лидерство, реализуя командные изменения интегрируя образовательные технологии в рамках принципа единого

образовательного пространства. Результаты анализа теоретических исследований в области стратегического лидерства свидетельствуют: преобразование вуза требует особой технологии управления развитием, способной охватить полный цикл профессионально - личностного развития преподавателя.

Процедура экспериментального формирования стратегических компетенций научно-педагогических кадров университета предусматривает обязательную стадию первичной диагностики уровня их сформированности у каждого работника. Результаты данной диагностики служат основанием для: распределения персонала по дифференцированным группам; определения целевых задач развития; формирования команд стратегических изменений. Реализация указанных мероприятий входит в зону ответственности специализированного центра компетенций. В рамках осуществления кадровой политики центральной задачей центра выступает обеспечение согласованности стратегического компетентностного потенциала научно-педагогических работников (как способности к стратегическому управлению) и степени зрелости организационно-управленческой архитектуры университета с характерным для неё типом управления.

Согласно анализу зарубежных источников по менеджменту [146, 296, 416], топ-менеджеры и ключевые лидеры, наделённые полномочиями упор делают на создание и порождение деятельности самоорганизующихся команд.

В соответствии с вышеизложенным, экспериментальное исследование проблем формирования стратегических компетенций профессорско-преподавательского состава педагогического университета было нацелено на решение следующих задач:

- разработка банка компетенций стратегического лидерства работников;

- выявление уровня значимости и доступности стратегических компетенций, в составе которых навыки самоорганизации и продуктивной кооперации, обеспечивающих горизонтальное взаимодействие и обучение в проектных командах при минимизации иерархических элементов управления;

- экспериментальное исследование, ориентированное на освоение

актуальных моделей целеполагания и повышение эффективности достижения организационных целей

С позиции теоретического осмысления, в данном исследовании стратегическая компетенция репрезентировалась как интегративная способность субъекта к разработке концептуальных основ и практической имплементации долгосрочных стратегий развития организации.

В прикладном аспекте это предполагает: владение методами комплексного анализа образовательной среды; навыки согласования решений с потребностями различных групп стейкхолдеров; способность к системному достижению стратегических целей организации. В контексте университетского управления данная компетенция приобретает особую значимость, поскольку позволяет обеспечить устойчивое развитие образовательной организации в условиях динамичной внешней среды. В состав компетенции дополнительно интегрированы следующие функциональные элементы: формирование инновационной образовательной среды; культивирование культуры ответственности в профессиональной деятельности преподавателей; компетентное управление проектными командами; координация масштабных инициатив, направленных на обеспечение качества образовательных результатов. Сущностная характеристика стратегического видения — способность к комплексному прогнозированию, объёмному мышлению и принятию эффективных решений с учётом многофакторности и рисков.

Для измерения уровня стратегической компетентности используются базовые индикаторы, отражающие: осознание участником целей верхнего уровня системы; умение находить инструменты долгосрочного развития; понимание значимости индивидуального и коллективного вклада в достижение целей; способность диагностировать потребности организации и действовать на их основе; навык мониторинга тенденций и формулирования личного видения, интегрированного в командную работу.

При измерении стратегической компетентности принято различать четыре уровня сформированности образовательных результатов:

- первичный уровень, отражающий начальный этап освоения стратегического подхода в управлении образовательными системами, для которого требуется наличие сформированных представлений о базовых элементах стратегического мышления, владение инструментами анализа ЦОС (цифровой образовательной среды) высшего учебного заведения, способность к идентификации ключевых факторов, детерминирующих развитие вуза;

- базовый уровень, свидетельствующий о переходе от операционного мышления к стратегическому, где управленческие решения учитывают не только экономические, но и социокультурные аспекты развития, что определяется компетенциями, охватывающими: формулирование стратегических ориентиров развития организации; разработку долгосрочных стратегий на основе системного анализа образовательного пространства;

- высокий уровень отражает сформированность командный и надпрофессиональных компетенций, способности к трансформационному лидерству, используя инструменты и набор инструментов стратегического планирования, учитывающих прогнозируемые изменения внешней среды, проведение координации сложных проектных структур и команд для реализации стратегических задач;

– экспертный уровень, способностью разрабатывать долгосрочное стратегическое видение развития университета, интегрируя международные стандарты и опыт стратегического планирования, а также применяя методы анализа обширных информационных ресурсов для обоснования решений.

Среди существующих методов оценки стратегических и управленческих компетенций технология «Центр оценки» считается самой достоверной и обоснованной. Её повсеместно используют при найме сотрудников: она даёт возможность зафиксировать стандарты результативного поведения в рамках определённой роли, подбирать участников для командного взаимодействия и создавать проектные команды. Использование критериев оценки способствует сокращению субъективности и противоречий, снижает уровень неоднозначности оценивания, а также усиливает объективность и прогнозирующую способность

сделанных выводов.

В рамках опытно-экспериментальной проверки технологии «Центр оценки» путем организационной диагностики было выполнено сопоставление трёх подходов: Эмпирическая база исследования включает: модель «шесть ячеек», предложенную М. Вейсбордом; практики становления надпрофессиональной компетенции и др. Результаты исследования позволили выявить сущностные характеристики технологии «Центр оценки», которая трактуется как стандартизированная комплексная система, включающая регламентированные процедуры и механизмы оценивания персонала, специализированные методы диагностики уровня развития стратегических компетенций сотрудников вуза. Ключевым элементом технологии выступает процедура многократной оценки идентичных параметров, осуществляемая различными экспертами в соответствии с унифицированными методическими требованиями и единой оценочной шкалой. К числу характеристик, обеспечивающих прогностический потенциал технологии, отнесены применение комплексного и стандартизированного методологического аппарата, реализация множественных измерительных процедур, специальная подготовка наблюдателей (оценщиков), системная организация оценочного и контрольного процесса.

Реализация технологии «Центр оценки» базируется на поэтапном алгоритме, где инициальный (стартовый) этап посвящён целеполаганию, далее следует этап подготовки (разработка программы и организационного обеспечения), затем осуществляется непосредственное применение технологии, а завершается процесс предоставлением обратной связи и подведением итогов. Данная инициатива направлена на совершенствование профессиональных компетенций целевой аудитории и формирование стратегического видения развития образовательной сферы. Проведение сессий обеспечивали модераторы из объединённого проектного офиса Госкорпорации «Росатом», которые вовлекали университетских руководителей и сотрудников в непрерывное образование посредством реализации проектов, направленных на повышение эффективности функциональных образовательных процессов.

Разработанная модель оценки стратегических компетенций структурирована в виде пятикомпонентного кластера, выделены пять содержательных блоков: когнитивная гибкость, вовлечённость, лидерство, командная работа и ответственность. Для каждого блока проведена детальная идентификация трёх ключевых компетенций. Эти компетенции выступают в качестве базовых элементов, формирующих содержательное наполнение соответствующего модуля в системе оценки. Таким образом обеспечивается чёткая структурированность и обоснованность оценочных инструментов. (Таблица 13).

Таблица 13 – Кластерная модель, репрезентирующая компоненты стратегической компетентности

Кластер модели компетенций по М. Вейсборду	Значение	Вид компетенций кластера Центра оценки (ассессмент университета)		
Системное мышление	Способность комплексно подходить к восприятию происходящих процессов и явлений, видеть взаимосвязи между ними и понимать, почему они протекают именно таким образом	Решение проблем	Ориентация на инновации	Контроль
Умение видеть варианты решений	Умение осознанно выбирать из множества вариантов тот, который повлияет на ситуацию лучшим образом	Мотивация достижения	Креативность	Лояльность
Умение выделять приоритеты	Умение выделять приоритеты, резервировать время, оперативно искать и систематизировать информацию, логически мыслить, концентрировать внимание	Уверенность	Принятие решений	Приверженность
Анализ информации	Глубоко анализирует информацию, устанавливает взаимосвязи между базой больших данных, устанавливает причинно-следственные связи	Умение слушать	Анализ информации	Обратная связь
Управленческая ответственность	Проконтролировать и проанализировать полученные результаты; предоставить варианты корректировки ситуации в случае неуспеха	Управление групповой динамикой	Уверенность	Нацеленность на результат

В рамках организационного аспекта работы Центра оценки участникам стратегических сессий предстояло выполнить ряд практических кейсов, первым из

которых являлось картирование функциональных процессов с целью визуализации их структуры и потоков, через идентификацию проблемных зон (узких мест, потерь, неэффективных операций), к разработке и внедрению корректирующих мероприятий, направленных на нейтрализацию выявленных недостатков и оптимизацию системы.

В ходе стратегических сессий асессор осуществил систематизацию поведенческих индикаторов, сгруппировав их по четырём градациям выраженности применительно к каждой оцениваемой компетенции. Полученные эмпирические данные были структурированы в виде матрицы компетенций — табличной модели, фиксирующей для каждого участника перечень диагностированных компетенций и соответствующие уровни их сформированности (по четырёхбалльной шкале) (Таблица 14).

Таблица 14 – Характеристика уровней достижения стратегических компетенций

Оценка достижения компетенций	Описание оценки компетенций
1. Низкий уровень развития компетенций (1)	Ожидаемое поведение не проявляется даже в типовых, знакомых рабочих ситуациях, участнику требуется значительная коррекция или компенсация действиями коллег
2. Зона формирующейся компетенции (2)	Значительное количество поведенческих индикаторов по компетенции соответствует требуемому уровню, однако есть ошибки и резервы для роста
3. Соответствует ожиданиям, компетенция сформирована (3)	Участник демонстрирует достаточно высокий для эффективной работы уровень развития компетенций
4. Превосходит ожидания, высокий уровень развития компетенции (4)	Участник демонстрирует образец поведения по компетенции, на него можно ориентироваться

Продемонстрируем на примере характеристику поведенческого индикатора — гибкости мышления, которая представляет собой значимый компонент стратегической компетенции. Он проявляется в способностях адаптации к разнородным условиям деятельности, творческого и критического мышления, генерации эффективных решений в условиях неопределённости. По каждому диагностируемому параметру разработана четырёхбалльная шкала оценки, где уровни 4 и 3 (положительные) —

коррелируют с высокой вовлечённостью субъекта в деятельность, а уровни 2 и 1 (отрицательные) — говорят о дистанцировании обучающихся от решаемых задач (Таблица 15).

Таблица 15 – Результаты анализа когнитивной гибкости проектной группы

Параметр	Уровень достижения (балл)
Анализ информации	
Оперативно вникает в новую информацию, проводит аналогии, способен рассматривать, несколько аспектов идеи, выделяет главное	4
Умеет адаптировать информацию к новым ситуациям, выходя за рамки исходного контекста. Чётко прослеживает причинно-следственные зависимости.	3
С трудом внедряет свежую информацию в практику, оставаясь в рамках привычных алгоритмических схем.	2
Медленно адаптируется к новой информации, сохраняя приверженность стандартным процедурам.	1
Ориентация на инновации	
Демонстрирует позитивное отношение к изменениям, инициативно включается в процесс их осуществления, применяет передовые технологии и обновлённые алгоритмы	4
Проявляет лояльность к нововведениям, участвует в их практической реализации.	3
Демонстрирует сдержанность к нововведениям, оставаясь верным традиционным методам	2
Проявляет резистентность к изменениям профессиональной деятельности, характеризуется скептическим отношением к инновационным предложениям и тенденцией к их критической оценке без предварительного анализа потенциала.	1
Креативность	
Вносит предложения, подает новые идеи, прилагает оригинальные и дополнительные условия работы	4
Видит новые возможности, обращает внимание на плюсы и минусы предложений, поддерживает идеи других	3
Извлекает ключевые фрагменты, упрощает информацию по аналогии для своего понимания	2
Участник обучения в группе мешает реализации полезных инициатив.	1

Сводная диаграмма «Уровни выраженности стратегической компетенции участников стратегических сессий» (Рисунок 8) визуализирует результаты эмпирического исследования уровня сформированности стратегических компетенций научно-педагогического персонала Мининского университета. Оценка осуществлялась по четырём ключевым направлениям, каждое из которых имеет максимально

возможный балл 4: системное стратегическое мышление, приоритезация, информационный анализ, ответственность за принятие решений.

В рамках исследования уровня стратегической компетентности была проведена типологическая дифференциация 135 научно-педагогических работников на две устойчивые группы: «вовлечённые» (44 % выборки) и «дистанцирующиеся» (56 % выборки).

Рисунок 8 – Уровни развития стратегической компетентности участников экспериментального исследования

Классификация групп, проведённая по типологическому принципу, базируется на результатах сравнительного анализа двух компонентов: поведенческих индикаторов и характеристик, зафиксированных в матрице инноваций, применяемой бизнесом для стратегического выбора в период изменений; анализа соответствия индикаторов характеристикам готовности педагогов принимать и реализовывать нововведения.

Исследование показало: для «вовлечённых» научно-педагогических работников характерно выстраивание инновационной стратегии вокруг двух ключевых векторов. Во-первых, они делают упор на развитие внутренних коммуникаций и связей в организации. Во-вторых, активно формируют

партисипативные сети с внешними партнёрами посредством кооперационных соглашений и самоорганизации (междисциплинарные сообщества, межинституциональные лаборатории, проектные площадки), а также через внутрикорпоративные акселераторы, обеспечивающие стратегирование посредством наставничества, горизонтального обучения и экспертной поддержки. Личностная позиция преподавателей определяется осознанным участием в стратегировании изменений, позитивной мотивацией и лояльностью к инновациям; устойчивостью в постановке целей; стремлением к самосовершенствованию в профессиональной сфере через стратегические сессии; развитой способностью к самоанализу; творческой автономией; восприимчивостью к идеям и инициативам других участников процесса.

Для участников стратегических сессий из группы «дистанцирующиеся» типично доминирование внешней мотивации: они демонстрируют выраженную потребность в поддержке при проявлении инновационной. При этом в процессах совместной работы они, как правило, занимают пассивную позицию. В отношении предложений по изменениям они проявляют заметную индифферентность, хотя и осознают значимость инноваций для прогресса организации. Осознание необходимости саморазвития сопровождается преобладанием стратегии заимствования готовых решений: приоритет отдаётся тем подходам, которые дают возможность адаптировать существующие рабочие схемы.

В ходе экспериментальной апробации были выявлены существенные различия между исследуемыми группами. Количественный анализ показал, что «вовлечённые» достигли среднего значения 3,08 балла, тогда как «дистанцирующиеся» продемонстрировали менее выраженный результат — 2,70 балла. Результаты сравнительного анализа показателя «управленческая ответственность» демонстрируют дифференцированные показатели по двум оценочным шкалам. Выявлена определенная дифференциация значения между исследуемыми группами: «вовлечённые» получили 3,16 балла, «дистанцирующиеся» — 2,40 балла (разрыв 0,76 балла), полученный межгрупповой разрыв полностью подтвердил наличие существенной

дифференциации. Таким образом, «вовленные» составили ядро команды изменений педагогического университета.

Команда изменений, опираясь на предложенные концептуальные и технологические ориентиры, создала эскиз технологической платформы и проект стратегии развития Мининского университета. В стратегии зафиксированы следующие приоритетные направления деятельности университета: обеспечение непрерывного опережающего развития (роль форпоста); привлечение и концентрация ресурсов в образовательной и воспитательной сферах (функция аттрактора); формирование целостной экосистемы педагогического университета; лидерство в реализации социально-экономических изменений и обновлении кадрового научно-педагогического потенциала.

На следующем этапе планируется запустить внутрикорпоративный акселератор, организованный по принципу образовательной программы с наставнической поддержкой. Это позволит привлечь к процессу стратегирования научно-педагогических работников из группы «дистанцирующихся».

Главная задача акселератора — обеспечить реализацию стратегических направлений развития университета. Ключевое преимущество такого подхода в том, что практически каждый сотрудник вовлекается в процесс стратегирования: он становится членом команды, отвечающей за конкретную политику — научно-исследовательскую, образовательную, молодёжную, кампусную, репутационную и др., — с учётом его профессиональной специализации и функциональных обязанностей.

4.3.4. Оценка эффекта развития по показателю сформированности «инновационного потенциала личности или трансформационного лидерства».

Для исследования трансформационного лидерства преподавателей университета – участников и руководителей проектов различных кафедр и факультетов – была выбрана экспериментальная группа в количестве 200 человек из числа профессорско-преподавательского состава. На основе оценочных и диагностических процедур осуществлялось построение позиционной проектной команды, способной реализовать стратегию развития университета и создать новые

программы подготовки педагогических кадров.

Для реализации поставленной цели применялся комплекс методик для оценки трансформационного лидерства. Первая методика «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко) [192], в которой на основе самодиагностики оценивается инновационный потенциал личности, представляющий собой системное, интегративное личностное образование, включающее совокупность интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-волевых и профессионально-ценностных качеств.

Респондентам предлагается опросник, состоящий из 12 вопросов, где требуется оценить краткие характеристики людей по степени сходства с самим собой по 5-балльной шкале. Общий индекс инновативности (ИК) представляет собой среднее арифметическое следующих значений по субшкалам: уровень креативности – способность выдвигать объективно новые идеи, нестандартно мыслить, а также видеть и устранять проблемы, возникающие в рамках стабильного функционирования; устойчивость ориентации на достижение успеха – готовность идти на риск ради достижения инновационной цели, осуществлять поиск ресурсов, отсутствие дискомфорта от пребывания в нестабильной среде; уровень ориентации на будущее – абсолютная вера в то, что проблемы – это источник развития; способность к активному поиску новых возможностей, конструктивное отношение к ошибкам и неудачам. Высокий показатель индекса инновативности означает наличие готовности к инновационной деятельности, способствует преодолению чувства сопротивления нововведениям (Таблица 16).

Таблица 16 – Тестовые показатели по выборке обучающихся в сессиях

Субшкалы	Средний балл по группе руководителей	Средний балл по группе преподавателей	Уровень в %
Креативность	3,8	4,2	78 %
Риск ради успеха	4,4	3,6	80 %
Ориентация на будущее	4,0	3,8	82 %
Индекс инновационности	4,1	3,9	80 %

Инновационная личность характеризуется комплексом личностных и нравственных качеств, которые влияют на самореализацию и включенность человека в инновационную деятельность и, как следствие, на эффективность: когнитивная гибкость, умение строить конструктивные отношения с окружающими, работа в команде, ответственность и др.

При выявлении инновационного потенциала обучающихся в ходе стратегической сессии использовались показатели нормы его сформированности, так, если норма индекса составляет 0 % – 20 % – низкий уровень инновационности личности; показатели нормы от 21 % до 40 % – уровень ниже среднего; показатели нормы инновационности от 41 % до 60 % – средний уровень сформированности инновационного потенциала личности; показатели нормы от 61 % – 80 % – уровень выше среднего; от 81 % до 100 % – высокий уровень проявления инновационной активности личности (Рисунок 9).

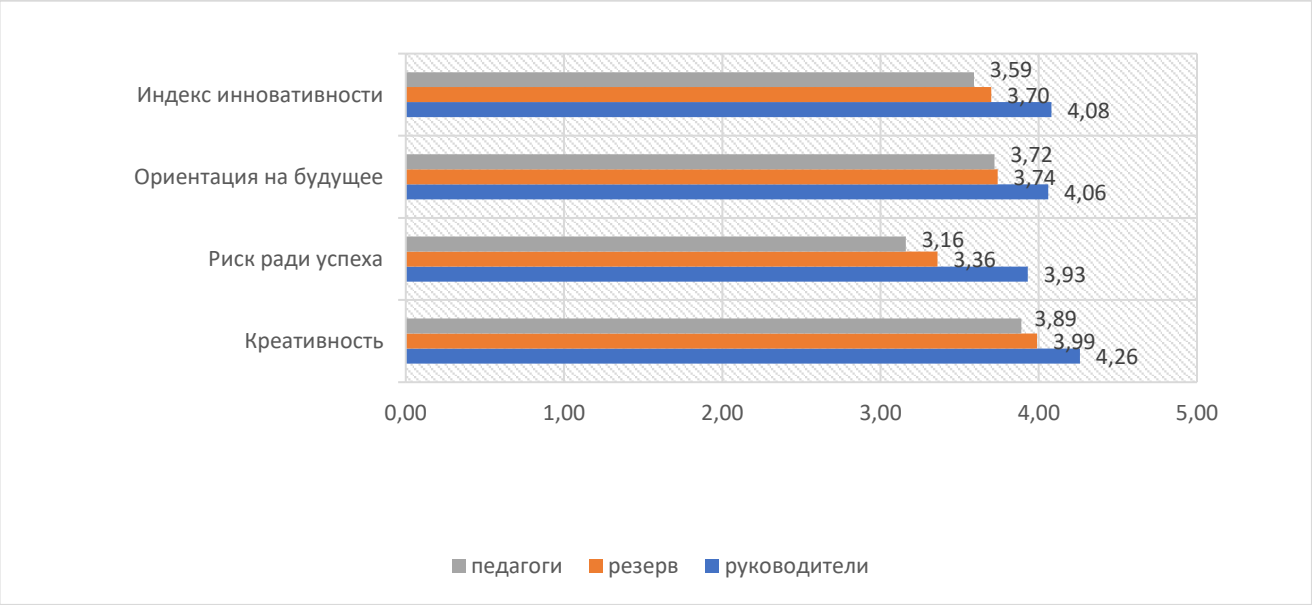

Рисунок 9 – Сравнение групп по сформированности инновационного потенциала

Проводя аналитическое сравнение дисперсий двух независимых выборок по данным рисунка 1 на основе F критерия Фишера, выраженного формулой: F_эмп=$F_{эмп} = \frac{{\sigma_x}^2}{{\sigma_y}^2}$, где ${\sigma_x}^2$, ${\sigma_y}^2$ - дисперсии первой и второй выборки соответственно. Подсчет F критерия Фишера по индексу инициативности (по

группам педагоги-резерв (F_эмп=1,33 < Fкр=1,68), педагоги-директора школ (руководители) (F_эмп=1,37 < Fкр=1,68), резерв-директора школ (руководители) (F_эмп=1,82 < Fкр=2,07) и его сравнение критериальным значением Fкр показывает, что по степени однородности данного показателя, как инновационное качество личности, не имеется различий между выборками респондентов. Отметим, что анализ результатов F_эксп в показателях «ориентация на будущее», «риск ради успеха», «креативность» не выявил резких отличий между группами участников опроса.

При сравнении среднего балла в исследуемых группах заметно явное преобладание этих значений по всем критериям теста у руководителей, особенно «Креативность». У групп «резерва» и «педагогов» средний балл критериев «Ориентация на будущее» и «Креативность» различаются незначительно (Рисунок 10).

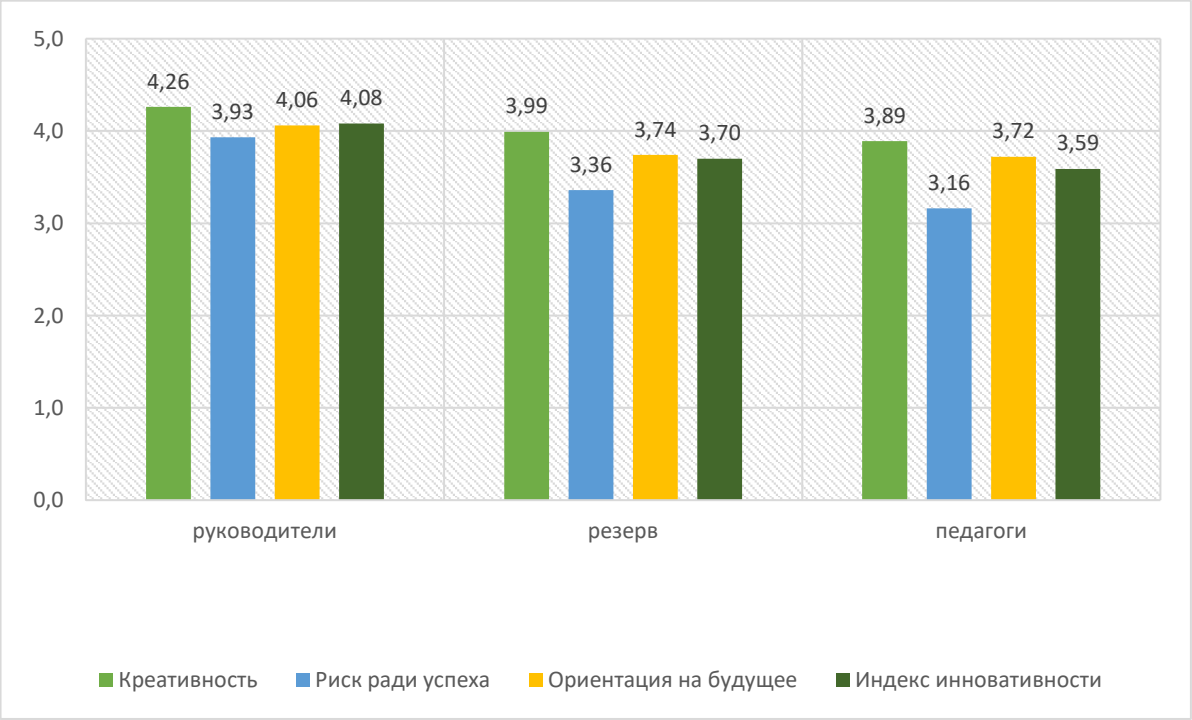

Рисунок 10 – Ориентация на инновации по группам

Выявленные тенденции подтверждают в целом более высокий уровень развития компетенций «руководителей» и «резерв», которые являются приоритетными при решении стратегических задач образовательных учреждений.

Проведя оценку креативности у респондентов, были получены данные, представленные в Таблице 17.

Таблица 17 – Оценка креативности (чел. в %)

	Уровень				
	Низкий	**Ниже среднего**	**Средний**	**Выше среднего**	**Высокий**
Педагоги	0	2	12	49	37
Резерв	0	0	9	52	39
Руководители	0	0	4	33	63

Графическое представление данных таблицы выявляет тенденцию смещения от средних в сторону повышения (Рисунок 11).

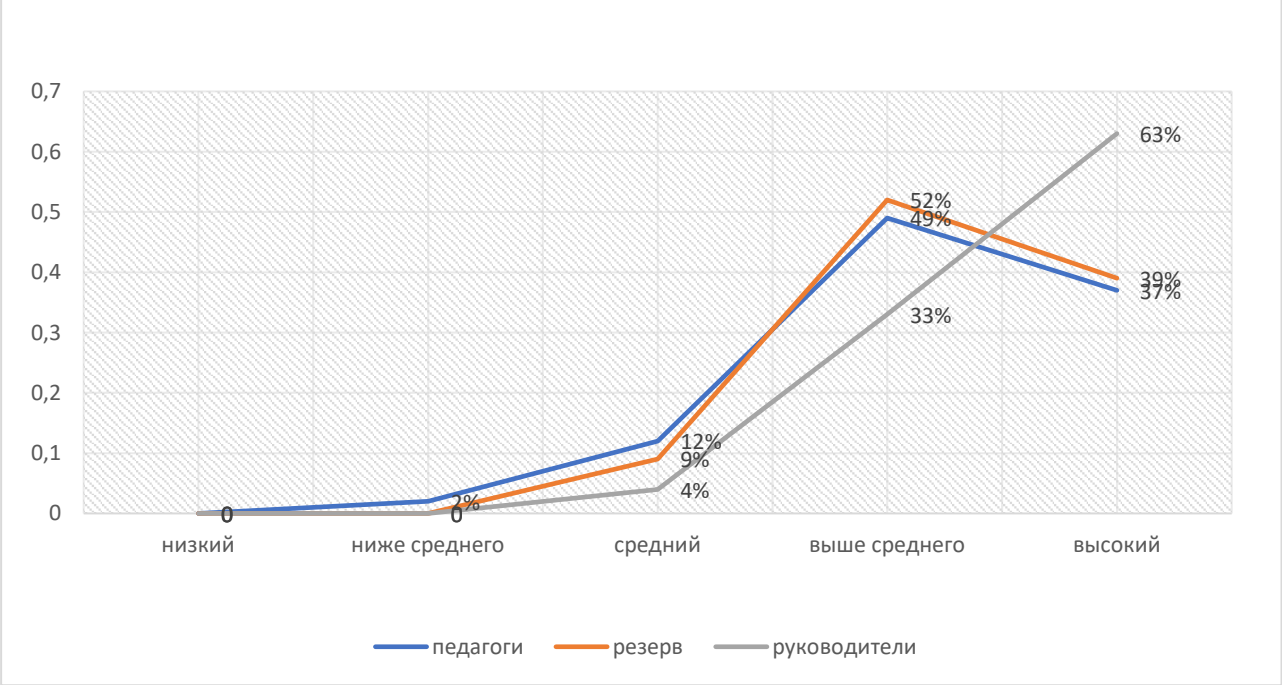

Рисунок 11 – Креативность (% чел.)

Большинство «руководителей» (63%) по индивидуальным результатам имеют высокий уровень «креативности», а в группе «резерва» и «педагогов» креативность высокого уровня у 37% и 39% соответственно, а уровень ниже среднего отмечается только у 2 % опрошенных.

По индивидуальным результатам критерий «Риск ради успеха» выражен у большинства опрошенных руководителей (58%) и резерва (61%) на уровне выше

среднего. Ниже среднего «Риск ради успеха» у 7% педагогов и 4% в группе резерва. Остальные значения варьируются в зоне среднего уровня (Рисунок 12).

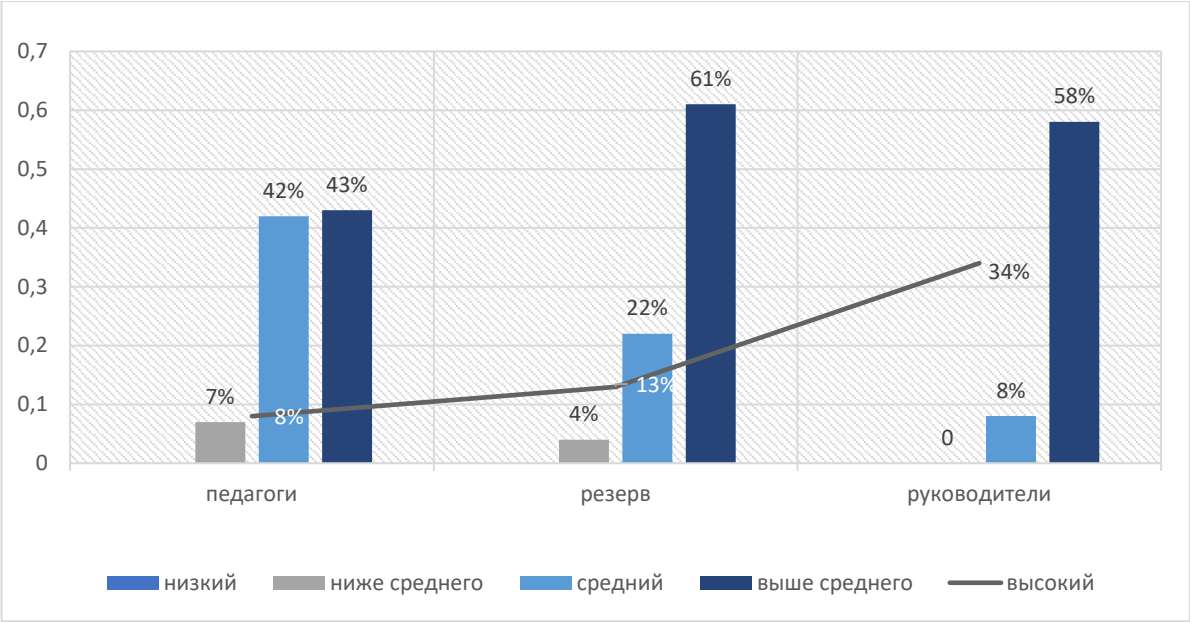

Рисунок 12 – Риск ради успеха % чел

Схожие тенденции проявляются по индивидуальным результатам критерия «Ориентация на будущее»: у руководителей 46% имеют высокий уровень, у «резерва» и «педагогов» этот критерий на высоком уровне выражен у 25% участников опроса (Рисунок 13).

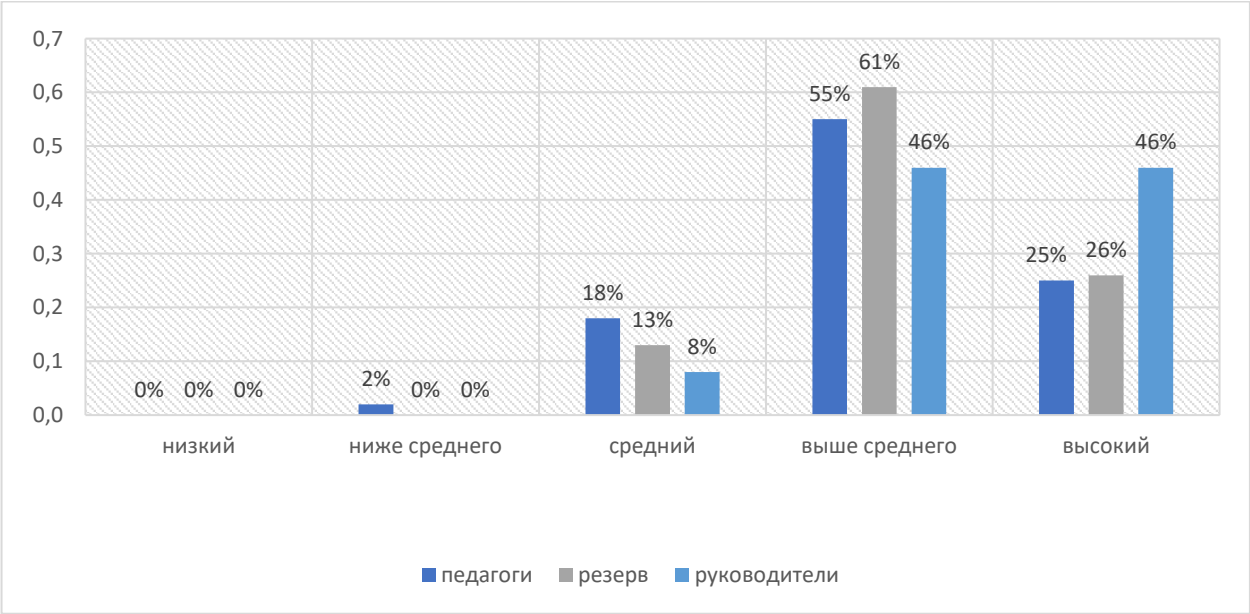

Рисунок 13 – Риск ради успеха % чел

В основном «Ориентация на будущее» у представителей трех групп на уровне выше среднего. В зоне развития (показатель «ниже среднего») – 2% «педагогов. Средний уровень «Ориентации на будущее» – 18% «педагогов», 13% «резерва» и 8% «руководителей». Уровень развития готовности к новаторству среди 3-х групп респондентов распределился следующим образом (Таблица 18)

Таблица 18 – Готовность респондентов трех групп к новаторству

ср. балл	Руководители	Резерв	Педагоги
Креативность (Кр)	4,26	3,99	3,89
Риск ради успеха (Ру)	3,93	3,36	3,16
Ориентация на будущее (Об)	4,06	3,74	3,72
Индекс инновативности (Ик)	4,08	3,7	3,59
Уровень ИК в %	82%	74%	72%

Таким образом, по показателю сформированности инновационного потенциала личности в составе респондентов: руководители, резерв и педагоги был сделаны следующие выводы:

- по параметру готовности к восприятию и созданию нестандартных идей (выходящих за рамки традиционных схем мышления) и умения решать разноуровневые проблемы (Кр) средние баллы по группам распределились так: «руководители» продемонстрировали высокий уровень, «резерв» и «педагоги» — уровень выше среднего;

- анализ параметрая Кр (готовность к созданию и принятию идей, выходящих за рамки традиционных схем мышления, и умение решать задачи разной сложности) показал: «руководители» демонстрируют высокий уровень; «резерв» и «педагоги» — уровень выше среднего;

- оценка уровня Ру (вовлечённость в инновационную деятельность с ресурсной отдачей и толерантность к неопределённости) выявила: «руководители» достигли зоны «выше среднего», в то время как «резерв» и «педагоги» продемонстрировали средний уровень;

- во всех трёх группах зафиксирован средний уровень параметра «Ориентация на будущее», означающий, что участники демонстрируют:

убеждённость в том, что изменения ведут к успеху; стремление активно находить новые возможности; отсутствие страха перед ошибками и умение реагировать на них конструктивно;

- в целом, внутренняя готовность к инновациям и восприятию нового (Ик и ИК) в исследуемых группах «резерва» и «педагогов» варьируется на уровне выше среднего, а руководителей «высокий».

По данным исследований, «инновационная личность характеризуется комплексом личностных и нравственных качеств, которые влияют на самореализацию и включенность человека в инновационную деятельность, и, как следствие, на эффективность: когнитивная гибкость, умение строить конструктивные отношения с окружающими, работа в команде, ответственность. Распределение респондентов, входящих в команду изменений, распределилось следующим образом. По результатам опроса отмечается более высокий уровень креативности у руководителей, в том числе оценки выше среднегрупповых по критериям «Риск ради успеха» и «Ориентация на будущее».

В целом групповой индекс инновационности сотрудников Мининского университета по результатам опроса руководителей и научно-педагогических работников соответствует повышенному показателю и высокому уровню ориентации на будущее (Рисунок 14).

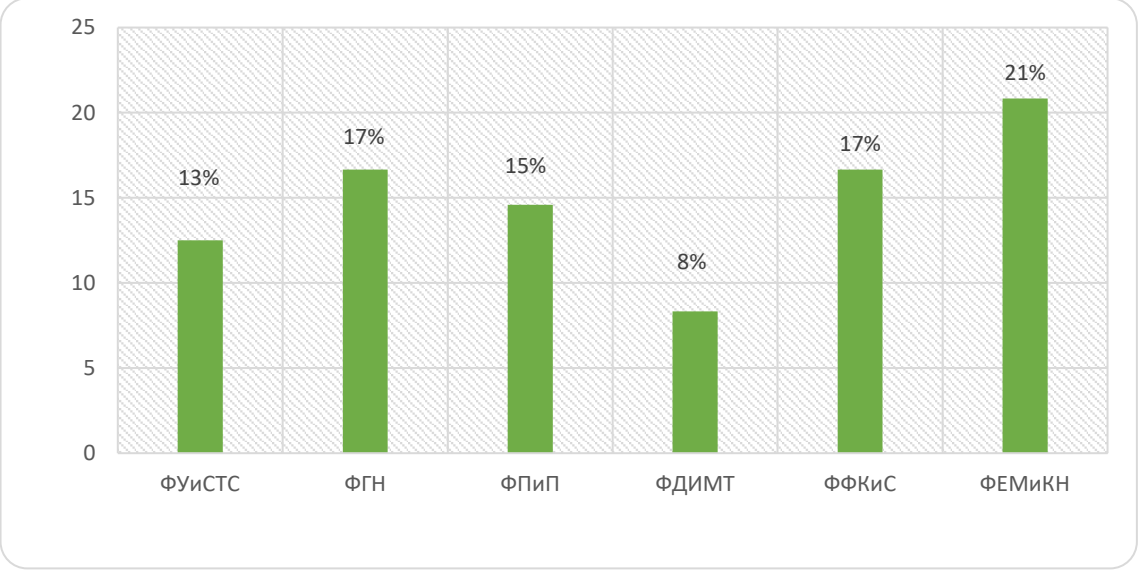

Рисунок 14 – Количество сотрудников, находящихся в зоне развития проектной деятельности по факультетам, в процентах

Условные обозначения
ФУиСТС – факультет управления и социально технических сервисов
ФГН – факультет гуманитарных наук
ФПиП – факультет педагогики и психологии
ФДИМТ – факультет дизайна, изящных искусств и медиа-технологий
ФФКиС – факультет физической культуры и спорта
ФЕМиКН – факультет естественно-математических и компьютерных наук.

Имея полученные интеллектуальные и творческие навыки, вовлеченный в процесс руководитель становится источником системных изменений и берет на себя функцию создания кросс-функциональных или полипозиционных команд, что оказывает положительное влияние на всю организацию и систему управления ею.

К дополнительным показателям инновационного потенциала была проведена оценка управленческих компетенций сотрудников и руководителей команд изменений был применена методика Ицхака Адизеса [2,3], типология теста управленческого кода которого помогает выявить положительные и отрицательные стороны функциональной модели управления и определить характерный тип поведения и управления людьми, включающий комбинацию функций: P – «производитель», A – «администратор», E – «предприниматель» и I – «интегратор» – в разных пропорциях (Рисунок 15). У руководителей учреждения и научно-педагогических работников преобладают P (Производство) и A (Администрирование) функции, что предполагает проведение форм работы, ориентированных на командную работу и разработку программы на основе проектно-ориентированного типа содержания.

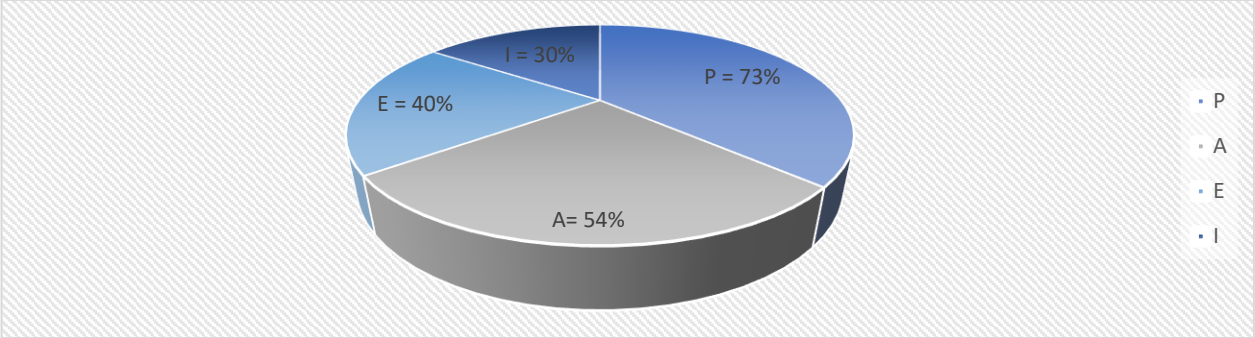

Рисунок 15 – Оценка менеджерского стиля научно-педагогических работников

В противовес трансформационному лидерству широко распространено трансакционное лидерство, связанное с производственной (Р) и административной (А) функциями, в то время как трансформационное лидерство воплощает в себе предпринимательскую (Е) функцию, раскрывая способности организации к гибкости, прогнозированию, созданию будущего, к проектированию и осуществлению изменений.

При построении проектной команды требуется учитывать условные плюсы и минусы, которые имеются в каждой управленческой поведенческой характеристике (роли). Рассматривая эту типологию, можно отметить: для Р-типа ключевая установка — ориентация на цель и конечный результат при сниженном внимании к человеческим взаимоотношениям; Е-тип характеризуется тягой к изменениям и нетерпимостью к однообразию; А-тип предполагает требовательность к контролю и отчетности; руководитель I-роли ставит приоритетом работу в команде и выступает интегратором. В рамках реализации проектного эксперимента осуществлена диагностика индивидуального стиля деятельности преподавателей с использованием индекса И. Адизеса.

4.3.5. Оценка эффекта развития по показателю сформированности профессионально-важных качеств у студентов Мининского университета: базовые и дополнительные компетентности.

Оценка базовых и дополнительных компетенций студентов Мининского университета осуществляется в рамках проекта Центра компетенций АНО «Россия-страна возможностей». Вовлеченные преподаватели, обладающие кросс-функциональными компетенциями, качественно и количественно влияют на активность студентов, развитие их компетенций («гибких» и «мягких» навыков) и эффективность образовательного процесса в вузе в целом.

Мининский университет является активным участником проектов АНО «Россия – страна возможностей»: всероссийские конкурсы «Начни игру», «Флагманы образования. Студенты», «Абилимпикс», «Твой ход», студенческая олимпиада «Я – профессионал», программа «Больше, чем путешествие», проект

«Центр компетенций», фестиваль «Российская студенческая весна», Российская национальная премия «Студент года», «Росмолодежь. Гранты», «#Мывместе».

Открытие «Центра компетенций» было проведено в ноябре 2021 года на базе Корпоративного университета Правительства Нижегородской области. НГПУ им. Козьмы Минина представлен в региональном формате сети Центров компетенций. а базе Корпоративного университета Правительства Нижегородской области (ЦК КУПНО)). ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина» является одним из 7 педагогических вузов, которые участвуют в проекте АНО «Россия-страна возможностей» («РСВ»). Всего охвачено диагностикой 257320 обучающихся студентов из 171 вуза.

Реализация проекта предполагает проведение ряда последовательных мероприятий, включая

- регистрацию и оценочное тестирование на платформе АНО «Россия — страна возможностей», направленное на определение уровня развития ключевых компетентностных областей: кооперации и партнёрства; результативной ориентации; стрессоустойчивости; способности к саморазвитию; аналитической деятельности и принятия решений; планирования и организационного управления; соблюдения регламентов и процедурных норм;

– подготовку индивидуальной траектории формирования «западающих» компетенций на основании проведенной диагностики и обучение по образовательным программам на платформе «РСВ»;

– взаимодействие с работодателями – партнерами по стажировкам (развитие soft skills компетенций) и трудоустройство выпускников с формированием паспортов надпрофессиональных компетенций, содержащих полную информацию о развитии soft skills компетенций обучающихся и выпускников.

За период участия студентов Мининского университете в проекте Центра компетенций в составе регионального ЦК КУПНО зарегистрировалось 2970 студентов Мининского университета (из них около 80 % первокурсников и выпускников); 88 % из них (2606 чел.) для оценки soft skills прошли полное тестирование или приступили к заполнению тестов на сайте rsv.ru выборочно; 2367

студента заполнили все тесты комплекта базовых компетенций, в том числе из них 16 % (375 студентов) выполнили все 6 тестов базового комплекта и 6 дополнительных тестов. Инструменты оценки soft skills включают базовые инструменты и их текущее описание. Результаты оценки представлены в Таблице 19 и диаграмме (Рисунок 16), в Т-баллах: Т-баллы согласно «Российскому стандарту Центра оценки», как правило, применяются в статистике для стандартизации результатов тестов, что позволяет сравнивать результаты разных людей на основе единой шкалы, где среднее значение равно 50, а стандартное отклонение равно 10.

Таблица 19 – Нормы по Т-баллам

Уровень	Т-баллы	Значение
Низкий	от 200 до 399	Компетенция требует значительной доработки, т.к. проявлена ниже необходимого уровня
Средний	от 400 до 599	Компетенция не требует доработки, но имеется потенциал для развития
Высокий	от 600 до 800	Компетенция не требует доработки, т.к. выше среднего уровня и служит ресурсной базой конкурентного характера

Показатели студентов Мининского университета в сравнительной выборке 76629 студентов вузов РФ находятся в среднем диапазоне нормы, по компетентностям взаимодействия с партнерами и клиентоориентированности превышают общероссийские среднегрупповые значения. При этом компетенция «Анализ информации» у студентов данного вуза демонстрирует результаты ниже среднего по стране.

По остальным компетенциям отклонения результатов студентов Мининского университета от среднегрупповых значений не существенные.

В данном исследовании осуществлялась проверка оценки компетенций студентов первого курса и выпускного (Рисунок 16). У студентов выпускных курсов по сравнению со студентами первого курса четко выделяются такие базовые компетенции, как «Планирование», «Анализ информации» и «Следование правилам». Показатели компетенций «Партнерство» и «Ориентация на результат» несколько снизились по сравнению с тем, как он выражен у студентов первого курса Мининского университета. Результаты анализа позволили разработать

рекомендации на включение в программы нового содержания и технологий самореализации.

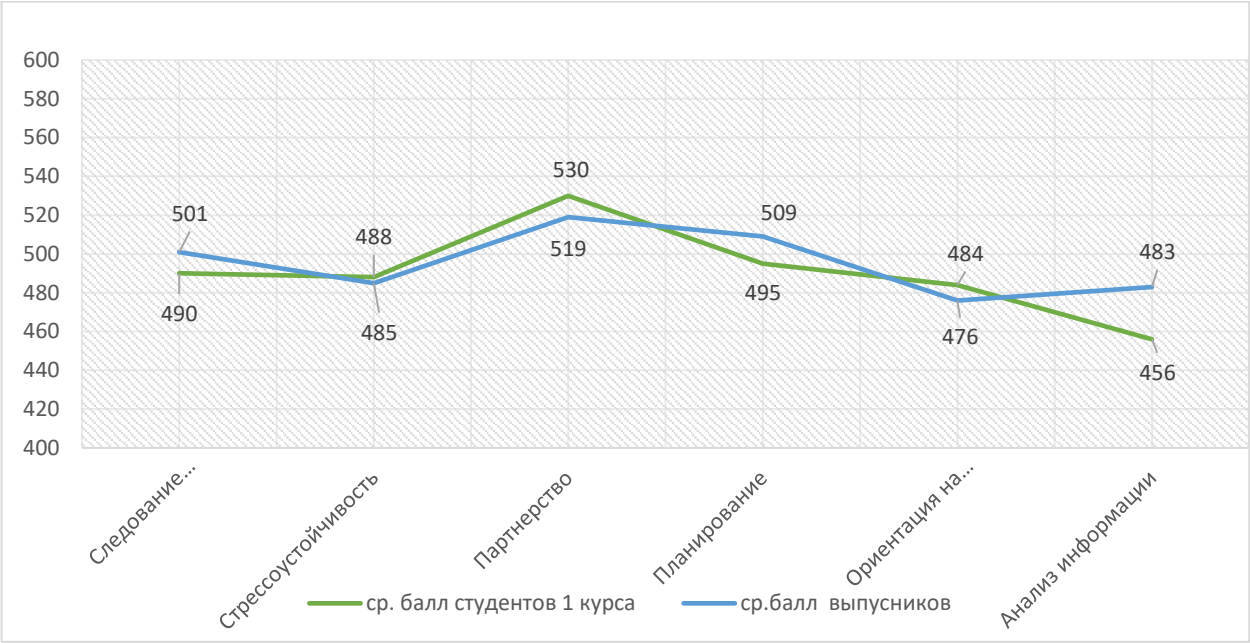

Рисунок 16 – Сравнительная оценка базовых компетенций студентов первого и выпускного курсов

Кроме базовых компетенций диагностировались и дополнительные, в число которых вошли клиентоориентированность, коммуникативность, эмоциональность, лидерство, способность к саморазвитию. Результаты представлены на диаграмме (Рисунок 17).

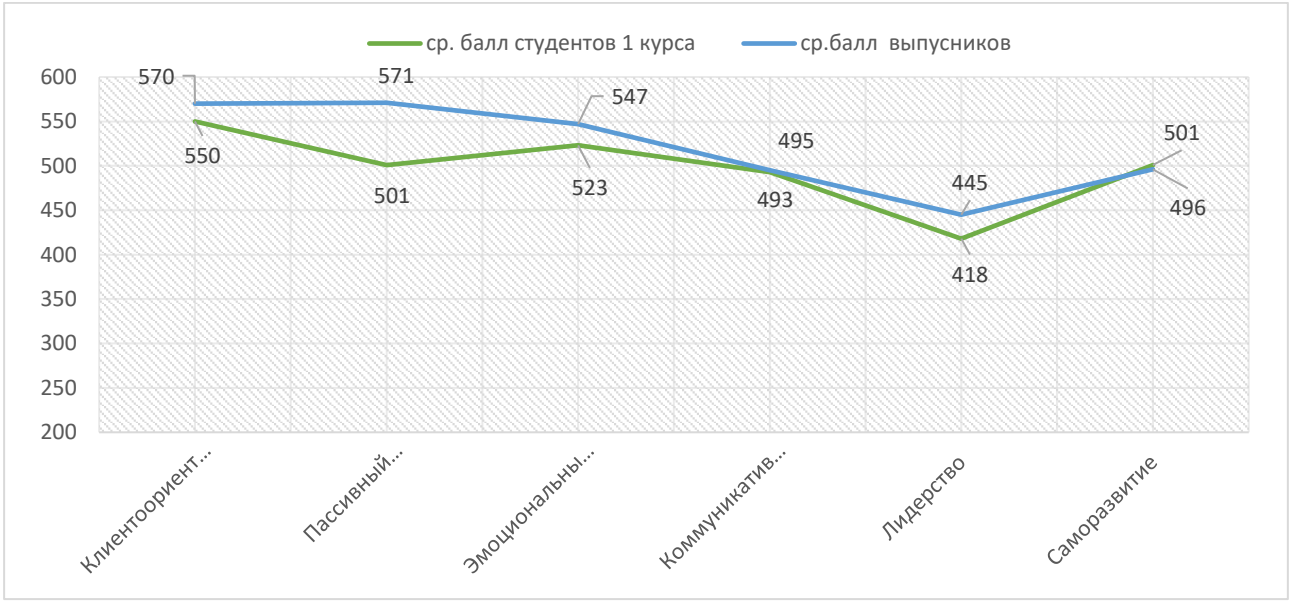

Рисунок 17 – Сравнение дополнительных компетенций студентов первого и выпускного курсов

Анализ дополнительных компетенций (средний балл по выборке) у студентов выпускных курсов Мининского университета показал, что практически все формируемые компетенции ярко представлены, однако снижение в пределах нормы получила компетенция «Саморазвитие». При этом наблюдается рост таких компетенций, как «Пассивный словарный запас», «Клиентоориентированность», «Эмоциональный интеллект» и «Лидерство».

По результатам общей оценки soft skills студентов Мининского университета выделена группа высокопотенциальных студентов (HiPo, 145 чел.), у которых высоко развита компетенция «Анализ информации», преобладание всех базовых компетенций, но чуть ниже показатели компетенции «Партнерство».

По результатам сравнения оценки дополнительных компетенций у студентов в сравнении со студентами из группы HiPo (высокопотенциальные) можно установить: у последних явно заметна более высокая степень выраженности практически всех компетенций («Лидерство», «Коммуникативная грамотность», «Эмоциональный интеллект», «Пассивный словарный запас», «Клиентоориентированность»).

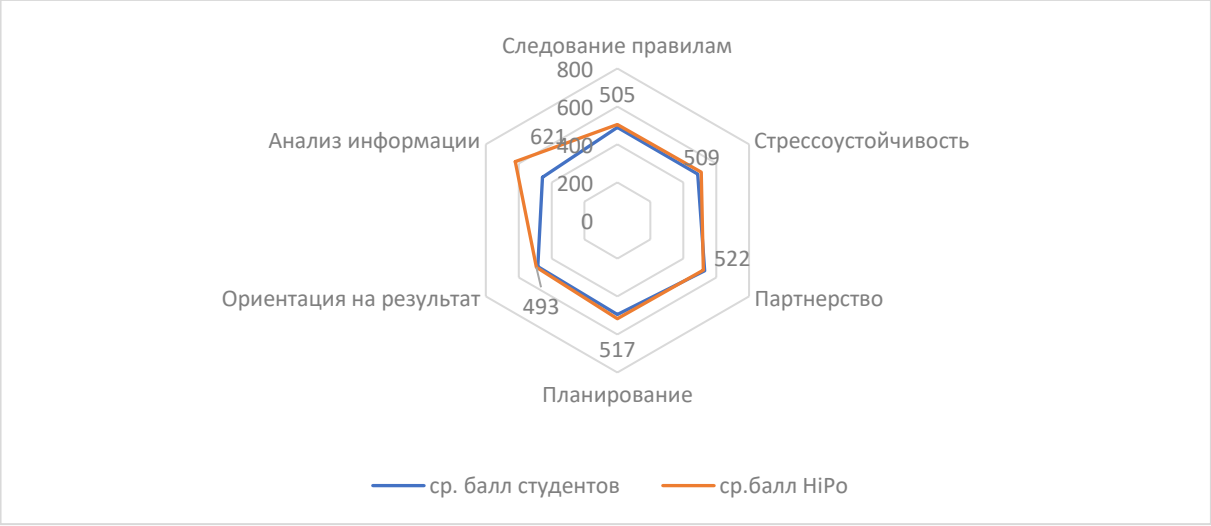

Рисунок 18 – Сравнение результатов HiPo других студентов по базовым компетенциям

Средний балл по компетенции «Саморазвитие» в группе «обычных» студентов оказался несколько выше, чем в группе высокопотенциальных студентов (Рисунки 18 – 20).

Отмечается нормальное распределение результатов оценки базовых надпрофессиональных компетенций студентов с преобладанием процента студентов со средним уровнем развития всех компетенций.

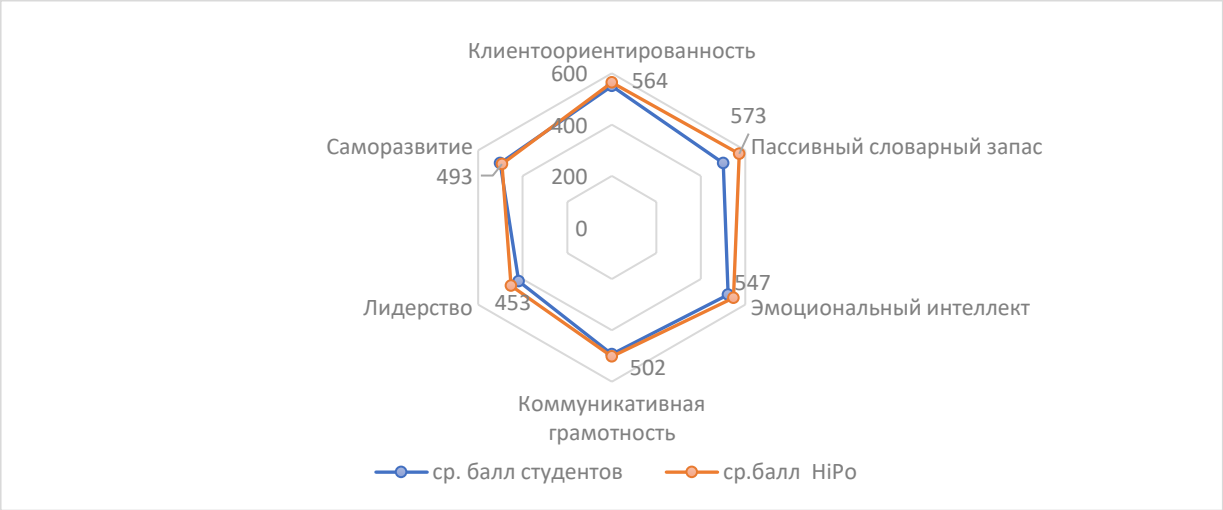

Рисунок 19 – Сравнение результатов по дополнительным компетенциям

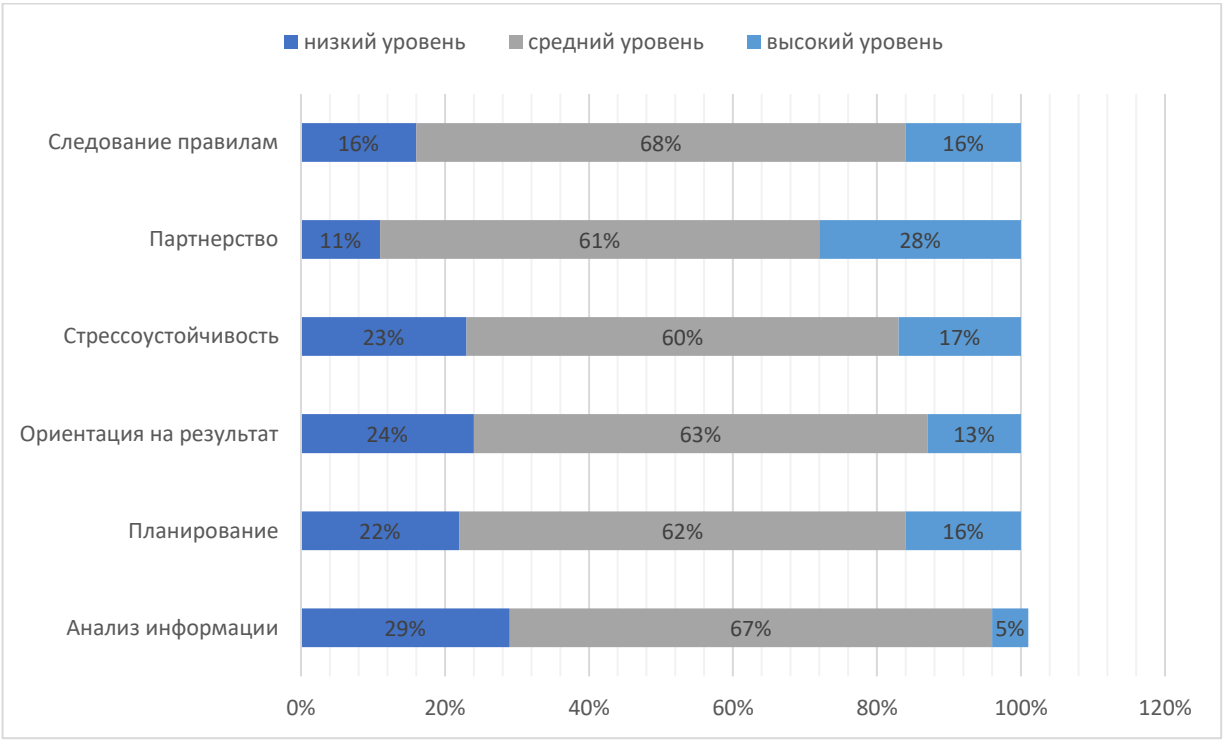

Рисунок 20 – Результаты оценки уровня базовых надпрофессиональных компетенций студентов

При оценке компетенции «Партнерство» процентные показатели студентов с высоким уровнем заметно преобладает над аналогичными показателями студентов

с низким уровнем данной компетенции. По результатам оценки компетенций «Стрессоустойчивость», «Ориентация на результат» и «Планирование» около 20 % студентов находятся на уровне развития. Почти у 1/3 студентов необходимо развитие компетенции «Анализ информации». В оценке дополнительных компетенций по желанию участвовало разное количество студентов.

Наибольший интерес вызвала оценка компетенции «Саморазвитие» (74 % от выборки студентов, заполнивших тест) (Рисунок 21).

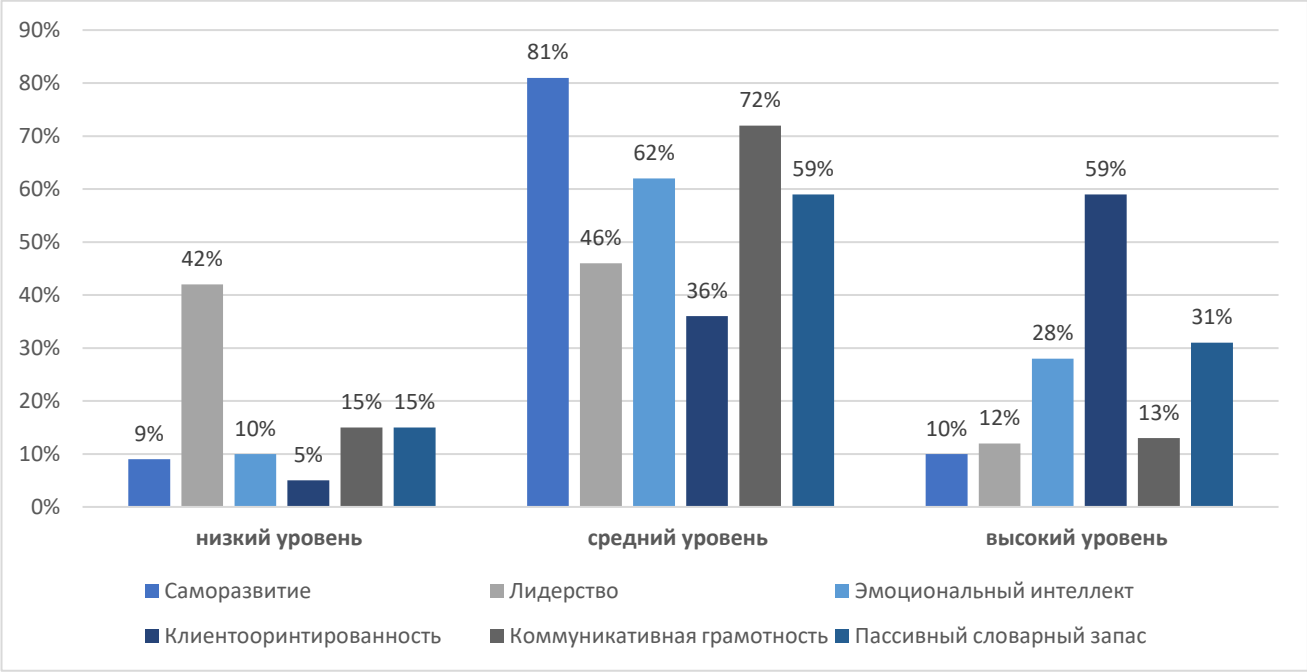

Рисунок 21 – Результаты оценки уровня дополнительных компетенций

Наибольшее количество студентов с низким уровнем показателей отмечается при оценке компетенции «Лидерство». У более половины студентов (59 %) компетенция «Клиентоориентированность» сформирована на высоком уровне, а также почти 1/3 студентов имеют высокий уровень таких компетенций, как «Эмоциональный интеллект» и «Пассивный словарный запас» (Рисунок 22).

Наличие результатов «Высокий» и «Средний» для всех оценок надпрофессиональных навыков отмечается у 145 чел. (категория высокопотенциальных студентов HiPo) (Рисунок 23).

Вовлечение студентов в проект «Центр компетенций» происходит через проекты «Школа кураторов», «Школа старост», «Школа лидеров».

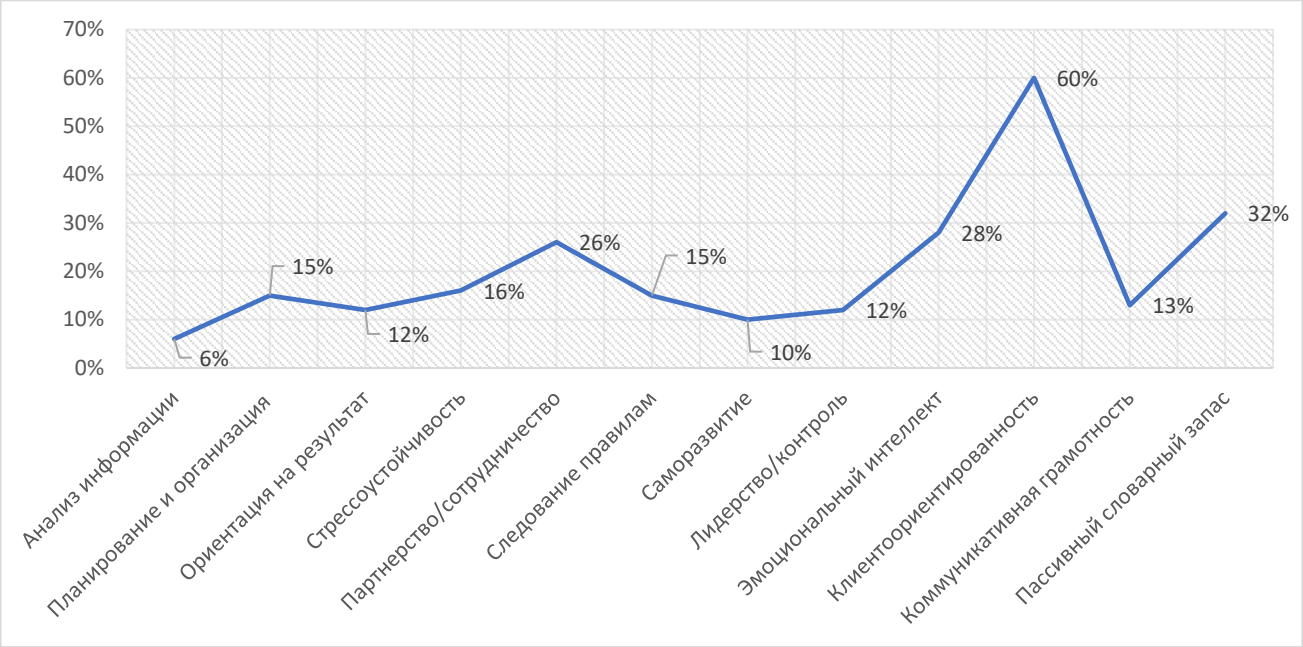

Рисунок 22 – Уровень компетенций студентов в категории «высокий»

Среди значимых событий, зафиксированных в отчёте, — организация восьми стратегических сессий и карьерно-образовательных интенсивов, создание клуба «Центр компетенций РСВ» и построение траектории профессионального развития участников на Всероссийском научном форуме «Наука и университеты».

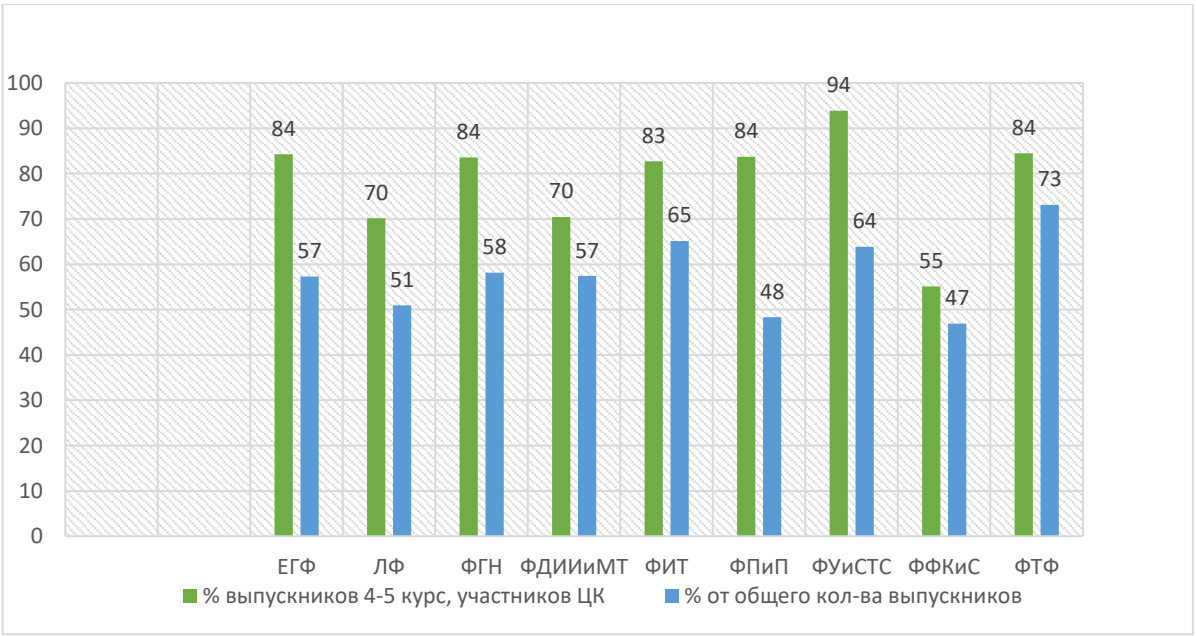

Рисунок 23 – Вовлеченность выпускников факультетов в проект

Условные обозначения
ФУиСТС – факультет управления и социально технических сервисов
ФГН – факультет гуманитарных наук

ФПиП – факультет педагогики и психологии
ФЕМиКН – факультет естественно-математических и компьютерных наук.
ЕГФ – естественно-географический факультет;
ЛФ – лингвистический факультет;
ФТФ – физико-технологический факультет

Кроме вышеуказанного, важным представляется проведение карьерного консультирования студентов по вопросам составления индивидуальной траектории развития soft skills; в профориентационных поездках АНО «РСВ» по программе «Больше, чем путешествие» по предприятиям г. Н. Новгорода и Нижегородской области приняли участие 162 студента – участника проекта «Центр компетенций»; студенты – активисты проекта участвовали в программе АНО «Россия – страна возможностей» «На одной волне с университетами» (г. Чебоксары); 140 студентов приняли участие в мероприятии «Встреча работодателей со студентами Мининского университета»; с марта 2023 г. проводится тестирование/ретест студентов старших курсов очной формы обучения.

В июле 2023 г. вместе с документами об окончании вуза выпускникам был вручен 561 паспорт надпрофессиональных компетенций. Оценка компетенций дает возможность получить полную картину данных о студентах, позволяет раскрыть новые грани их возможностей, а также подойти к разработке образа выпускника педагогического университета, обеспечивающего формирование трансформационного лидерства и позиционное самоопределение студентов и преподавателей.

Оценка степени изменения всех показателей трансформационного эффекта позволяет проследить положительную динамику перехода от модели традиционного функционирования организации к трансфункциональной модели управления развитием вуза, включая переоценку возможностей и желаний студентов, преподавателей и всех участников образовательных отношений в рамках школьно-университетского и социального партнерства, а также переориентация на научно обоснованное сопровождение формирования интеллектуально-нравственного потенциала человека.

В дополнение, для выявления степени удовлетворённости работодателей сотрудничеством с университетом и анализа качества подготовки обучающихся в

2024 г. проводилось анкетирование. Анкетирование было необходимо для получения косвенных показателей *системного эффекта,* относящихся к группе *качественных результатов* исследования. В опросе приняло участие 69 представителей организаций, включая образовательные организации и организации, представляющие различные секторы экономики в регионе.

4.3.6. Оценка системного эффекта развития по показателю степени удовлетворенности уровнем подготовки выпускников Мининского университета.

В целом, как показывает анкетирование, степень удовлетворенности качеством уровня подготовки студентов находится на достаточно высоком уровне.

На вопрос «*Насколько качество образовательной программы, выпускников которой Вы принимаете на работу, соответствует требованиям рынка труда?*» в рамках 10-балльной шкалы, где 10 – максимальный балл, а 1 – минимальный балл, были получены следующие результаты (69 респондентов): 10 баллов – 45 чел., 9 баллов – 6 чел., 8 баллов – 8 чел., 7 баллов – 5 чел., 6 баллов – 1 чел., 5 баллов – 4 чел. (2024 г.) (Рисунок 24). Средний балл составляет 9,11 пункта.

По вопросу «*Оцените степень удовлетворенности уровнем подготовки выпускников Мининского университета по 5-балльной шкале (от 1 – наименьшего до 5 – наибольшего) в соответствии со следующими критериями*» были получены следующие результаты:

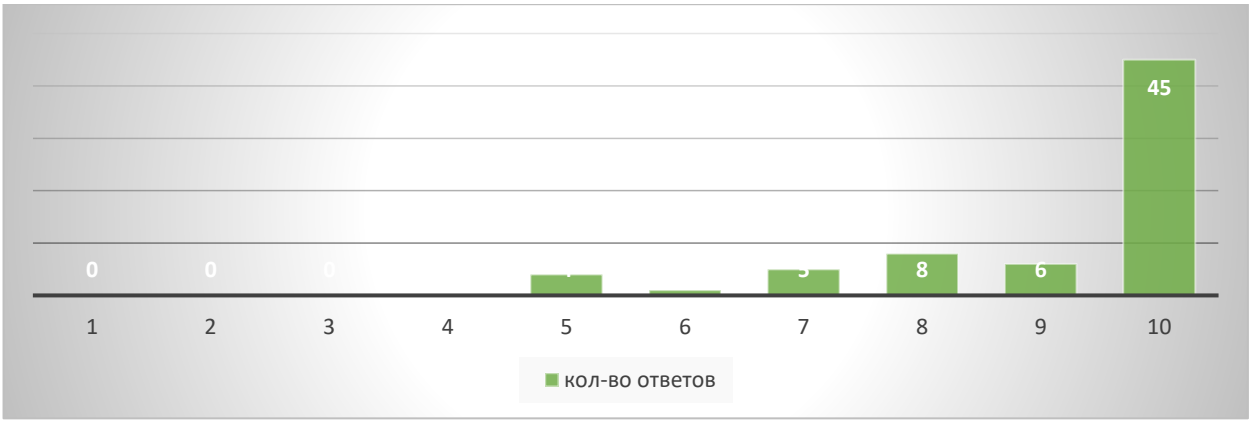

Рисунок 24 – Требования рынка труда к качеству образовательной программы профессиональной подготовки выпускников

а) уровень теоретической подготовки: 5 баллов – 48 чел., 4 балла – 6 чел., 3 балла – 9 чел., 2 балла – 6 чел.;

б) уровень практической подготовки: 5 баллов – 32 чел., 4 балла – 20 чел., 3 балла – 8 чел., 2 балла – 8 чел., 1 балл – 1 чел.;

в) уровень производственной дисциплины: 5 баллов – 48 чел., 4 балла – 12 чел., 3 балла – 6 чел., 2 балла – 2 чел., 1 балл – 1 чел.;

г) актуальность и полнота полученных знаний и умений: 5 баллов – 47 чел., 4 балла – 9 чел., 3 балла – 10 чел., 2 балла – 2 чел., 1 балл – 1 чел.;

д) способность своевременно и качественно решать профессиональные задачи: 5 баллов – 40 чел., 4 балла – 15 чел., 3 балла – 11 чел., 2 балла – 1 чел., 1 балл – 2 чел.;

е) способность к самостоятельности, обобщению и анализу полученных данных: 5 баллов – 40 чел., 4 балла – 16 чел., 3 балла – 9 чел., 2 балла – 3 чел., 1 балл – 1 чел.;

ж) способность к профессиональной эксплуатации современного оборудования: 5 баллов – 46 чел., 4 балла – 11 чел., 3 балла – 8 чел., 2 балла – 4 чел., 1 балл – 0 чел.;

з) способность использовать современные методы обработки и интерпретации информации: 5 баллов – 46 чел., 4 балла – 9 чел., 3 балла – 9 чел., 2 балла – 4 чел., 1 балл – 1 чел. (Рисунок 25).

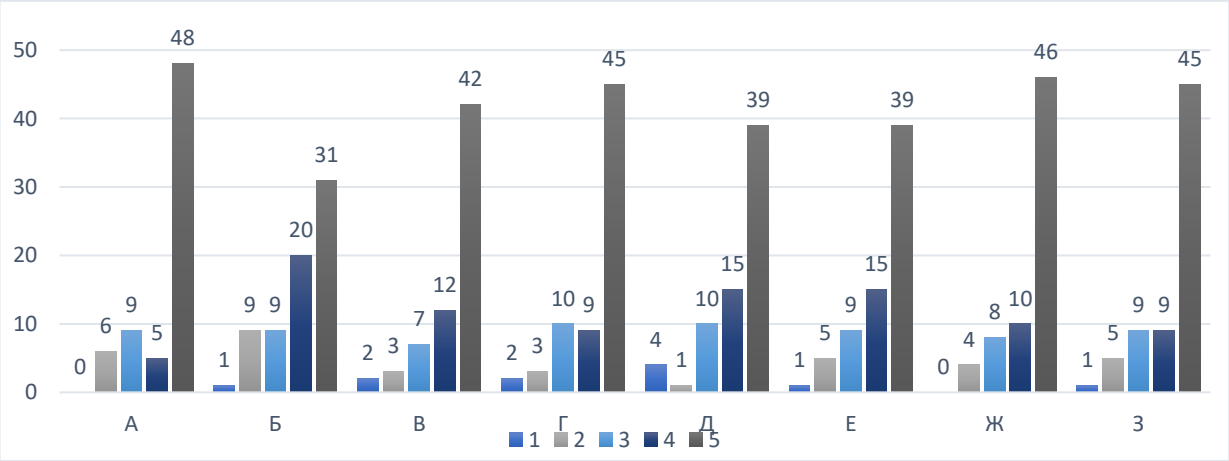

Рисунок 25 – Степень удовлетворенности уровнем подготовки выпускников Мининского университета по 5-балльной шкале

Условные обозначения:
А – уровень теоретической подготовки
Б – уровень практической подготовки
В – уровень производственной дисциплины

Г — степень актуальности и полноты освоенных знаний;
Д — умение оперативно и качественно решать профессиональные задачи;
Е — способность самостоятельно вести исследовательскую работу: собирать и анализировать данные, формулировать выводы, заключения и практические рекомендации;
Ж — навыки профессионального использования современного оборудования;
З — владение современными методами обработки и интерпретации информации.

По вопросу «*Оцените, насколько Вы удовлетворены универсальными компетенциями выпускников Мининского университета по 5-балльной шкале (от 1 – наименьшего до 5 – наибольшего)*» получены следующие результаты:

а) готовность действовать в нестандартных ситуациях, вырабатывать стратегию действий: 5 баллов – 36 чел., 4 балла – 18 чел., 3 балла – 11 чел., 2 балла – 2 чел., 1 балл – 2 чел.;

б) способность к организации и управлению проектной деятельностью: 5 баллов – 42 чел., 4 балла – 13 чел., 3 балла – 11 чел., 2 балла – 1 чел., 1 балл – 2 чел.;

в) способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности, готовность к саморазвитию: 5 баллов – 42 чел., 4 балла – 11 чел., 3 балла – 12 чел., 2 балла – 3 чел., 1 балл – 1 чел.;

г) владение коммуникативными технологиями (навыками проведения деловых переговоров, публичных выступлений, деловой переписки): 5 баллов – 45 чел., 4 балла – 10 чел., 3 балла – 10 чел., 2 балла – 3 чел., 1 балл – 1 чел.;

д) способность организовывать и руководить работой команды: 5 баллов – 40 чел., 4 балла – 15 чел., 3 балла – 11 чел., 2 балла – 1 чел., 1 балл – 2 чел.;

е) способность оперативно погружаться в рабочий процесс: 5 баллов – 41 чел., 4 балла – 12 чел., 3 балла – 10 чел., 2 балла – 5 чел., 1 балл – 1 чел.;

ж) работоспособность и в целом желание профессионально совершенствоваться: 5 балов – 47 чел., 4 балла – 8 чел., 3 балла – 11 чел., 2 балла – 2 чел., 1 балл – 1 чел. (Рисунок 26).

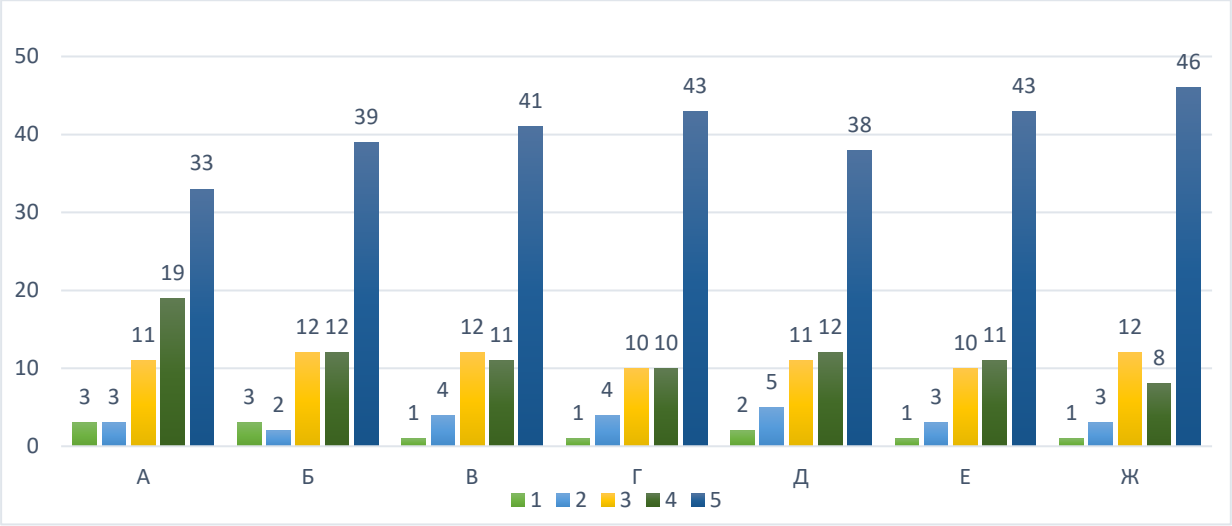

Рисунок 26 – Оценка удовлетворённости работодателей универсальными компетенциями выпускников по шкале от 1 до 5 баллов

Условные обозначения:
А — способность принимать решения и выстраивать стратегию действий в нестандартных ситуациях;
Д — навыки организации командной работы и руководства коллективом;
Б — компетенции в области управления проектной деятельностью;
Е — умение быстро включаться в рабочий процесс и адаптироваться к задачам;
В — способность определять приоритеты собственной деятельности и реализовывать их, нацеленность на саморазвитие;
Ж — мотивация и готовность к профессиональному росту и совершенствованию;
Г — владение коммуникативными технологиями (ведение деловых переговоров, публичные выступления, деловая переписка и др.).

В целом, как показывает опрос, степень удовлетворенности качеством подготовки выпускников Мининского университета находится на достаточно высоком уровне, что позволяет предположить: реализация трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета в среднесрочной перспективе показывает положительные результаты. Согласно сформулированной гипотезе, группа количественных результатов (трудоустройство выпускников, закрепление в профессии и т.д.) может отслеживаться лишь в рамках лонгитюдного исследования и, следовательно, рассматриваться в качестве перспективы дальнейших исследований.

Дополнительно с целью определения уровня общей удовлетворенности профессиональной деятельностью, что дало бы возможность оценить, насколько сотрудники ощущают свою включенность в образовательное пространство, в

университете в 2024 г. был проведен опрос сотрудников, в котором приняло участие 288 чел. из числа профессорско-преподавательского состава. Данное анкетирование также было необходимо для получения косвенных показателей *системного эффекта* интегративного показателя оценки результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, относящихся к группе *качественных результатов* научного исследования. Возраст большинства респондентов в рамках реализованного опроса и анкетирования колеблется в диапазоне от 36 до 55 лет, более 40 % опрошенных имеют стаж работы более 20 лет.

По вопросу «Чем Вас привлекает работа в Мининском университете?» (с возможностью выбора нескольких вариантов ответа) были получены следующие результаты (288 респондентов):

а) высоким престижем вуза – 62 чел.;

б) хорошими условиями труда – 118 чел.;

в) возможностью интересной творческой работы со студентами, магистрантами, аспирантами – 187 чел.;

г) возможностью заниматься наукой, издавать свои труды и внедрять свои научные разработки – 78 чел.;

д) хорошей морально-психологической атмосферой в коллективе вуза – 107 чел.;

е) возможностью профессионального роста как преподавателя, интересной внеучебной работой – 59 чел.;

ж) высокой заработной платой – 23 чел.;

з) интересными направлениями развития высшего образования – 58 чел. (Рисунок 27).

Наибольшее количество ответов было связано с характером труда профессорско-преподавательского состава, но особенно важно, что на 2 и 3 месте по количеству ответов стоят вопросы, связанные с вовлеченностью педагогов в образовательное пространство (хорошие условия труда и благоприятная морально-психологическая атмосфера), что благодаря реализации трансфункциональной

технологии управления развитием университета уже на ранних стадиях удалось сформировать и поддерживать единое образовательное пространство, в котором субъекты профессиональной деятельности, по собственным ощущениям, активно включены в образовательный процесс.

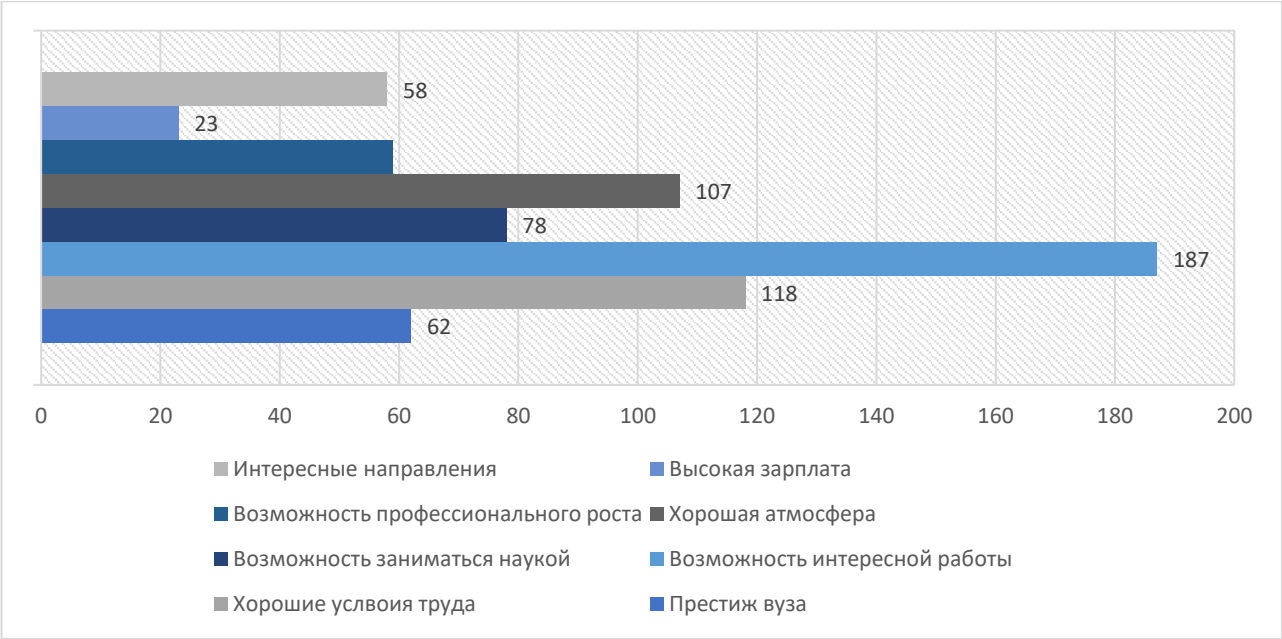

Рисунок 27 – Привлекательность работы в Мининском университете

В целом же по результатам опроса удовлетворенность характером и результатами выполняемой работы составляет 91 %.

По вопросу «Оцените общую удовлетворенность профессиональной деятельностью» (оценка каждого пункта по 5-балльной шкале, где 1 – наименьшее, 5 – наибольшее) были получены следующие результаты:

а) размер заработанной платы: 5 баллов – 40 чел., 4 балла – 96 чел., 3 балла – 93 чел., 2 балла – 31 чел., 1 балл – 28 чел.;

б) перспектива должностного роста: 5 баллов – 70 чел., 4 балла – 81 чел., 3 балла – 80 чел., 2 балла – 38 чел., 1 балл – 19 чел.;

в) состояние морально-психологического климата в коллективе: 5 баллов – 118 чел., 4 балла – 84 чел., 3 балла – 56 чел., 2 балла – 21 чел., 1 балл – 9 чел.;

г) режим работы: 5 баллов – 104 чел., 4 балла – 91 чел., 3 балла – 50 чел., 2 балла – 24 чел., 1 балл – 19 чел.;

д) отношение с администрацией Университета: 5 баллов – 118 чел., 4 балла – 84 чел., 3 балла – 56 чел., 2 балла – 17 чел., 1 балл – 13 чел.;

е) возможность заниматься научной деятельностью: 5 баллов – 107 чел., 4 балла – 92 чел., 3 балла – 49 чел., 2 балла – 29 чел., 1 балл – 11 чел.;

ж) повышение квалификации: 5 баллов – 116 чел., 4 балла – 90 чел., 3 балла – 51 чел., 2 балла – 17 чел., 1 балл – 14 чел.;

з) система материального и морального стимулирования и поощрения: 5 баллов – 79 чел., 4 балла – 77 чел., 3 балла – 58 чел., 2 балла – 41 чел., 1 балл – 33 чел.;

и) способность к саморазвитию и самореализации: 5 баллов – 105 чел., 4 балла – 96 чел., 3 балла – 51 чел., 2 балла – 20 чел., 1 балл – 16 чел. (Рисунок 28).

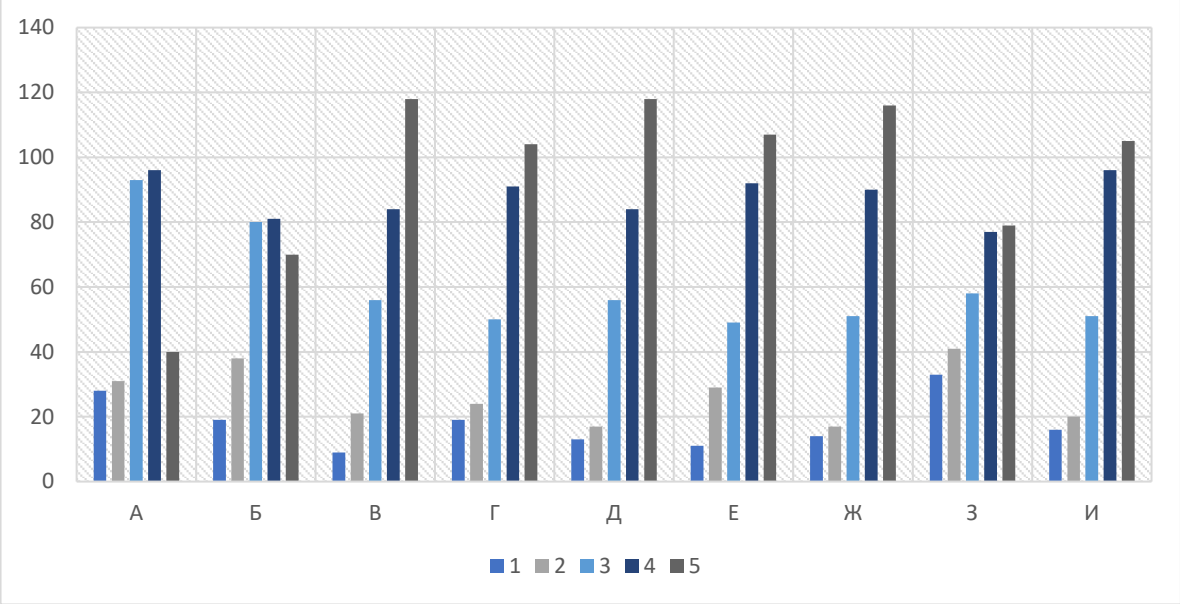

Рисунок 28 – Оценка общей удовлетворенностью профессиональной деятельностью (по 5-балльной шкале)

Для представителей профессорско-преподавательского состава все еще наиболее проблемным остается вопрос материального поощрения, которое респонденты оценивают как «невысокое». Но в то же время наивысшие оценки были получены по таким вопросам, как состояние морально-психологического климата в коллективе, отношения с администрацией Университета, а также повышение квалификации и возможность заниматься научной деятельностью.

Полученные результаты могут косвенно свидетельствовать о том, что целенаправленные управленческие действия по формированию единого образовательного пространства, по созданию условий для профессионального роста и научно-исследовательской активности имеют положительный эффект, что и отражается в оценке профессорско-преподавательским составом степени удовлетворенности условиями профессиональной деятельности.

В рамках опытно-экспериментальной работы осущесвлялась диагностика требований, к которым предъявляют работодатели (Рисунок 29), из 69 опрошенных работодателей основными требованиями стали такие профессионально-значимые качества как профессиональная компетентность, самореализация и самостоятельность, способность создавать команды и соблюдать дисциплину при выполнении определенных требований.

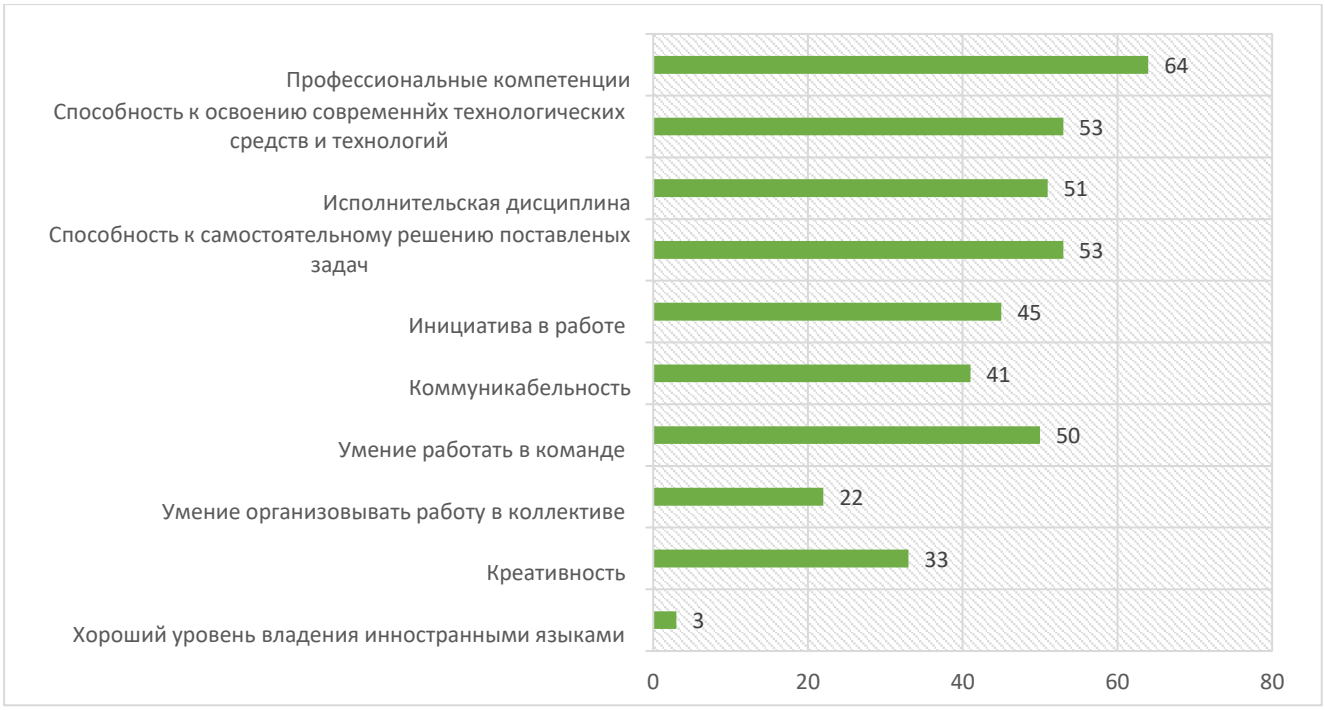

Рисунок 29 – Основные качества выпускников, требуемые для трудоустройства со стороны работодателей

Большинство работодателей из опрошенных планируют трудоустраивать выпускников Мининского университета, выделяя наиболее важные профессиональные качества выпускников (Рисунок 30)

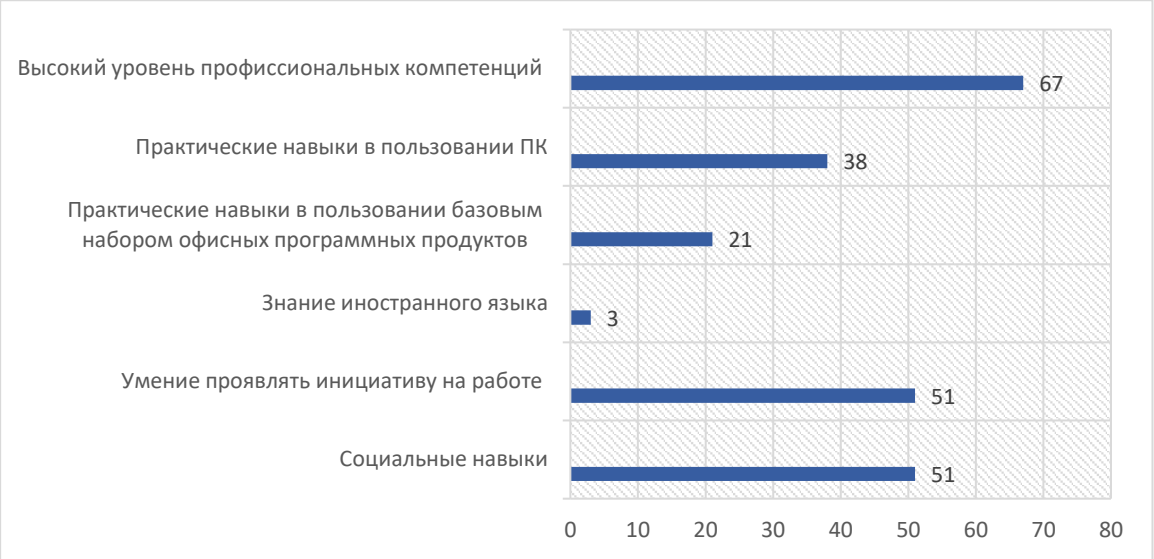

Рисунок 30 – Наиболее значимые профессиональные качества выпускников, по мнению работодателей (чел)

Следует отметить, что из 69 опрошенных работодателей наиболее важными профессиональными качествами выпускников считают следующие компетенции: высокий уровень профессиональных компетенций – 97% (67 чел.); умение проявлять инициативу на работе и социальные навыки – 74 % (51 чел.) (Рисунок 31).

Рисунок 31 – Сильные стороны подготовки выпускников Мининского университета (чел.)

Большинство респондентов считают, что сильными сторонами выпускников являются соответствие деятельности в контексте требований профессионального стандарта (74%, 51 чел.) и высокий уровень теоретической подготовки (78%, 54

чел.), выделяя наиболее привлекательные стороны взаимодействия с Мининским университетом (Рисунок 32).

Рисунок 32 – Направления для развития сотрудничества с Мининским университетом, с точки зрения работодателей (чел.)

Приоритетными направлениями для развития сотрудничества между вузом и работодателями были выбраны: участие в заседаниях комиссии по защите ВКР (59%, 41 чел.) и участие в организации практической подготовки обучающихся (58%, 40 чел.).

Таким образом, обобщая данные проектно-управленческого эксперимента, можно говорить о достижении трансформационного эффекта развития педагогического университета вследствие внедрения трансфункциональной технологии управления данным процессом, следовательно, можно утверждать, что задачи научного исследования выполнены, цель достигнута.

Полученное новое управленческое знание представляет собой научно-технологическую основу проектирования стратегических изменений в едином образовательном пространстве. В ходе проведения экспериментальной апробации определился круг исследовательских задач, решение которых позволит продолжить исследование и осуществить повторную апробацию полученных в первом круге результатов и, как предполагается, значительно улучшить показатели

трансформационного эффекта и усилить прогностический потенциал диссертационного исследования. Однако, как упоминалось ранее, для этого необходимо проводить регулярные замеры в течение длительного срока (через 5, 10, 15 и 20 лет).

В реализации концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета закладывается особый организационно-управленческий механизм построения образовательных практик, во многом альтернативный тем механизмам, которые пока еще преобладают в сфере управления образованием. В рамках опытно-экспериментальной работы он был обозначен как сетевое проектирование, что подчеркивает особую важность и существенное место, отводимое в нем проектно-деятельностной кооперации разработчиков стратегии и участников, заинтересованных в качестве совместной деятельности, позволяющей быстро и эффективно решать возникающие в процессе новых практик общего, высшего и дополнительного профессионального образования проблемы и затруднения, что в итоге позволяет не только сформировать, но и поддерживать единое образовательное пространство.

Целью трансфункциональной технологии является конструирование, идентификация и закрепление новых норм инновационной работы, не продиктованных внешними агентами и не предлагаемых в качестве готовых моделей деятельности, а буквально «выращиваемых» с учетом закономерностей развития образования на основе моделирования и проектного конструирования его существенных условий. Трансфункциональная технология включает в себя два плана реализации: во-первых, *онтологическую* составляющую, связанную с формированием стратегических компетенций сотрудников, студентов и преподавателей университета, и, во-вторых, *организационно-деятельностную с*оставляющую, которая связана с разработкой способов организации продуктивных действий с целью построения новой образовательной практики. Трансфункциональная технология управления развитием университета реализуется не в виде отдельных изолированных акций, а в качестве

развертывающейся системы действий, в конечном счете определяемых ценностными установками ее проектантов.

План в его организационно-деятельностном измерении предполагает, что исполнители способны последовательно переводить знания: от методологической базы — к технологической, от технологической — к прикладной, а затем воплощать их в новую образовательную реальность, к единому образовательному пространству. Оформление процесса проектирования в целостное осмысленное движение, закрепляющее его в виде определенной институции – междисциплинарной кафедры, типов и видов управленческих практик, – закладывает новый смысл данного вида управленческой деятельности, интегрирующего в себе результаты междисциплинарных исследований, что позволяет рассматривать проектирование как инструмент построения науко-ориентированной (наукоемкой) образовательной практики.

В данном исследовании ведущей идеей является мысль о том, что эффективность подобных трансформаций в едином пространстве непрерывного педагогического образования, аргументируется не столько описанием успешных практик, сколько практическим воплощением замысла новой образовательной реальности и построенной системой управления развитием педагогического университета для достижения результатов (Таблица 20).

Таблица 20 – Система работ и основные шаги проектной деятельности в рамках реализации стратегии развития университета

№ п/п	Тип работ	Основные шаги проектной деятельности	Содержание шага проектной деятельности
Проектная идея – образ должного			
1.	***Идеальное конструирование*** – применение теоретической схемы для построения идеального образа новой образовательной реальности	1. Целеполагание	Проспективное исследование наличной ситуации, создание «образа должного»

Продолжение Таблицы 20

		2. Концептуализация	Определение подходов и принципов, обладающих норморегулирующей функцией по отношению к будущей проектной деятельности
		3. Построение системы условий достижения цели проекта	Изучение ключевых аспектов деятельности университета и факторов окружающей среды, влияющих на процессы изменений в направлении «образа должного»
		4. Рискориентированное прогнозирование	Определение рисков и социокультурных последствий проектирования; способов минимизации рисков и поддержки возможностей достижения позитивных эффектов
2.	***Программное моделирование –*** система управленческих действий, предназначенная для перевода исследуемой системы в качественно новое состояние	1. Описание и анализ практических проблем и противоречий	Выявление и оценка комплекса практических проблем и их причин, определение системы шагов по устранению имеющихся разрывов между наличным и должным
		2. Формирование организационной структуры проекта	Установление характеристик внутренних и внешних сил, требующихся для достижения цели и задач проекта
		3. Сценирование основных видов деятельности. Выявление в рамках отдельных типов деятельности блоков конкретных видов работ	Построение наборов конкретных видов работ с распределением ресурсов и средств выполнения отдельных типов деятельности
		4. Построение результирующей структуры проекта	Построение типологии результатов проекта, их показателей и индикаторов в соотнесении с основными благополучателя-ми проектных результатов и продуктов

Продолжение Таблицы 20

3.	***Картирование*** – разработка дорожной карты реализации проекта	1. Разработка продуктной линейки проекта	Составление перечня планируемых продуктов по каждому результату
		2. Разработка системы мероприятий проекта	Построение системы мероприятий по каждой задаче проекта
		3. Разработка системы доведения результатов до их получателей	Описание результатов по каждому мероприятию и рекомендаций по их использованию и внедрению
Проектная реальность			
4.	***Прикладное конструирование –*** соорганизация разработчиков и реализаторов проекта в единую общность и консолидация всех видов ресурсов	1. Кооперирование проектантов и создание проектной команды 2. Позиционное самоопределение и формирование позиционной общности 3. Определение рисков и устанение негативных последствий от реализации проектов: рефлексивный контекст	Согласование персональных целей, ценностей, представлений разработчиков и реализаторов проекта и формирование общей ценностно-смысловой основы строящейся новой образовательной реальности Определение каждым участником свой позиции – роли и их согласование Определение обратной связи при соотнесении результатов и области целеполагания

Таким образом, принцип единства образовательного пространства применительно к разработке трансфункциональной технологии управлением развитием университета позволяет наращивать стратегические ресурсы образовательной организации, становится значимым в условиях построения организационной практики эффективных типов управления, позволяет комплексно решать задачи формирования, развития, приводя к достижению согласованности и взаимосвязанности этих процессо, обеспечивая системность и целостность образовательной системы педагогического университета.

ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ

1. Сформулированная в исследовании гипотеза о том, что результативность трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета может быть определена через две группы показателей – *количественных* и *качественных*, – легла в основу замысла апробации самой трансфункциональной технологии. Для реализации трансфункциональной технологии необходимо было: учесть структурно-административное устройство университета как реально существующей образовательной организации; создать команду изменений, которая выступила бы ресурсом распределенного управления; разработать стратегическую программу развития университета с участием профессорско-преподавательского состава для построения единого образовательного пространства и проектно-сетевую инфраструктуру. С этой целью на подготовительном этапе исследования было необходимо реализовать замысел исследования через совокупность управленческих действий, формализованных в виде различных приказов ректора, направленных на внедрение трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета.

2. В ходе исследования был разработан интегративный показатель оценки результативности трансфункциональной технологии управления развитием университета, включающий в себя: *системный эффект* – качественные изменения, касающиеся образовательной системы университета в целом и характера его взаимодействия с субъектами системы образования, высокотехнологичными производствами, социальными партнерами всей сферы образования, экономики и бизнеса (включает в себя образовательный эффект; социальный эффект; организационно-управленческий эффект; материально-технический эффект; финансово-экономический эффект), – определяется совокупностью показателей мониторинга эффективности деятельности университета, зафиксированных в политиках и программе развития; эффект развития – это глубинные изменения, касающиеся самих субъектов образовательного пространства. Их суть — в двух

ключевых способностях: профессионально-личностном развитии педагогов и их влиянии на развитие других; потенциале образовательной организации как сообщества субъектов к проектированию и внедрению преобразований. Диагностика этих изменений базируется на системе психолого-педагогических и инструментально-технологических методик.

3. В результате опытно-экспериментальной апробации с акцентом на *эффект развития* интегративного показателя оценки результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета с участием 42 представителей ректората и общего руководства университета, 135 преподавателей, 2367 обучающихся, 210 представителей педагогических и управленческих кадров других образовательных организаций, 112 абитуриентов в рамках учебно-педагогического округа, а также 98 выпускников университета за период 2021-2024 годов было установлено, что группа качественных результатов, связанных с личностно-профессиональным развитием дала положительную динамику, что свидетельствует о результативности и эффективности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, направленной на реализацию принципа единства образовательного пространства.

4. Косвенные показатели *системного эффекта* интегративного показателя оценки результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета были проанализированы через опрос работодателей, проведенный в 2024 г., в котором приняло участие 69 представителей различных организаций региона, а также опрос представителей профессорско-преподавательского состава в количестве 288 чел., проведенный также в 2024 г. Проведение указанных опросов в контексте диссертационного исследования было нацелено на определение уровня удовлетворенности, что, в свою очередь, дало бы основания выявить, насколько трансфункциональная технология управления развитием университета может дать *системные эффекты* изменений, трансформируя организационно-управленческие условия, и позволяет ли она формировать единое образовательное пространство, в которое вовлечены активные

субъекты, оказывающие влияние на само образовательное пространство. Что касается группы *количественных результатов*, относящихся к *системному эффекту* интегративного показателя, то она может быть определена в рамках лонгитюдного исследования, требующего замеров через 5, 10, 15 и 20 лет, которое мы рассматриваем в качестве дальнейшей перспективы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Управление развитием педагогического университета обладает собственными специфическими характеристиками, связанными с активной деятельностью субъектов образовательного пространства, и учет этого крайне важен в управленческой практике, что требует разработки научно обоснованного методологического инструментария. Эта разработка должна учитывать также текущие тенденции развития сферы высшего образования, государственную политику и социокультурные ожидания общества. Таким инструментарием, как показало проведенное исследование, может стать концепция и трансфункциональная технология управления развитием, апробированная в Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина в течение 2021–2024 годов.

В диссертационном исследовании впервые применительно к созданию концепции и трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета обосновывается интегративный подход, основанный на ведущей идее о том, что каждый элемент, процесс и фактор относительно автономно выполняет свою специализированную роль в соответствии с общим планом деятельности, создавая целостную органическую систему, что позволяет учитывать в рамках принятия управленческих решений не только процессы, ситуации и системы как контекст управления, но и людей как активных субъектов, т.е. индивидуумов, проявляющих свою субъектность в процессе выполнения поставленных перед ними задач. Это отвечает требованиям реализации принципа единства образовательного пространства в рамках реализуемой федеральной образовательной политики.

Разработанная авторская концепция, сформированная как методологическая основа создания системы управления развитием педагогического университета, включает в себя: цель, принципы, функции, условия, ресурсы. В рамках разработанной концепции управления развитием педагогического университета объектом непосредственно управления является развитие университета,

выраженное в единстве содержательной, процессуальной и результативной составляющих для включения всего коллектива университета в конструирование изменений и создание принципиально новой образовательной системы обучения и воспитания будущих педагого, а предметом управления становятся факторы и условия результативного использования человеческого ресурсного потенциала для обеспечения перехода в режим развития. Содержание управления развитием педагогического университета состоит в обеспечении взаимосвязи между целями, запланированными результатами и условиями, влияющими на качество образовательного процесса, в котором главным целевым ориентиром выступает выпускник университета, удовлетворяющий социокультурным ожиданиям общества от учителя в настоящее время и в перспективе.

Реализация замысла диссертационного исследования и непосредственно концепции управления развитием педагогического университета стала возможной благодаря разработанной трансфункциональной технологии управления, которая представляет собой комплекс продуктивных организационно-управленческих действий, направленных на переход из одного контекста жизнедеятельности организации в другой, а также создания организационной структуры управления и оптимального распределения ресурсов для достижения цели концепции. Результатом ее реализации стало интегрированное взаимодействие всех субъектов единого образовательного пространства, что непосредственно отвечает принципу единства образовательного пространства.

Для этого потребовался учет и выполнение важнейших организационно-управленческих условий, в частности, учет структурно-административного устройства университета как уже сформировавшейся образовательной институции, элемента вузовской системы, формирование команды изменений, призванной стать опорой распределённого управленческого механизма, разработка стратегии развития вуза на основе коллективного взаимодействия с целью создания единого образовательного пространства, отражающей ключевые положения непосредственно концепции, создание проектно-сетевой инфраструктуры, позволяющей реализовывать интегрированное взаимодействие участников

единого образовательного пространства. Базовым механизмом реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета выступило формирование инновационных площадок разного уровня и частичный переход на принципы коллегиального управления, развитие и увеличение числа управленческих позиций, их соорганизация.

Внедрение трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета также стало возможным благодаря формированию проектной команды как универсального ресурса управления развитием педагогического университета, который позволяет максимально широко охватить организацию в целом, дает возможность распределено оказывать влияние на результат, транслируя ключевые идеи концепции управления развитием университета и текущие задачи. Поскольку проектная команда создается с учетом главных антропологических факторов взаимодействия, то определяющей основой проектирования программ развития университета вполне логично выступила антропологическая проектно-преобразующая методология.

Проектно-сетевая инфраструктура же стала средством реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, что позволило перейти к политике ресурсосбережения, сфокусировать внимание при принятии управленческих решений на важнейших задачах, реализовывать гибкую политику внедрения изменений, а также создать траекторию непрерывного образования, являющуюся своего рода «стержнем» единого образовательного пространства.

Для реализации трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета необходимо было: учесть структурно-административное устройство университета как реально существующей образовательной организации; создать команду изменений, которая выступила бы ресурсом распределенного управления; разработать стратегическую программу развития университета с участием профессорско-преподавательского состава с целью создания единого образовательного пространства; создать проектно-сетевую инфраструктуру, позволяющую реализовывать интегративное

взаимодействие участников единого образовательного пространства. С этой целью на подготовительном этапе исследования было необходимо реализовать замысел исследования через совокупность управленческих действий, формализованных в виде различных приказов ректора, направленных на тиражирование и внедрение трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета.

Для подтверждения ее результативности был разработан интегративный показатель, включающий в себя:

- *системный эффект* – качественные изменения, касающиеся образовательной системы университета в целом и характера его взаимодействия с субъектами системы образования, высокотехнологическими производствами, социальными партнерами всей сферы образования, экономики и бизнеса (включает в себя образовательный эффект; социальный эффект; организационно-управленческий эффект; материально-технический эффект; финансово-экономический эффект), – который определяется совокупностью показателей мониторинга эффективности деятельности университета, зафиксированных в политиках и программе развития;

- *эффект развития* – это также качественные трансформации, касающиеся взаимосвязанных компетентностей индивидуальных и коллективных субъектов образовательного пространства, как-то, способность индивидов к профессиональному самосовершенствованию и развитию окружающих посредством профессиональной деятельности и возможность образовательной организации как системы субъектов инициировать, проектировать и реализовывать изменения. Оценка указанных параметров осуществляется на основе совокупности валидных психолого-педагогических диагностических методик.

В результате опытно-экспериментальной апробации с акцентом на *эффект развития* интегративного показателя оценки результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета с участием 42 представителей ректората и общего руководства университета, 135 преподавателей, 2367 обучающихся, 210 представителей

педагогических и управленческих кадров других образовательных организаций, 112 абитуриентов из входящих в состав учебно-педагогического округа регионов, выпустившихся из вуза специалистов в период 2021–2024 годов в количестве 98 человек. Обнаружен статистически обоснованный устойчивый рост значений системы качественных метрик личностно-профессионального развития., что свидетельствует о результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета, релевантной принципу единства образовательного пространства.

Косвенные показатели *системного эффекта* в составе интегративного показателя оценки результативности трансфункциональной технологии управления развитием педагогического университета были проанализированы через опрос работодателей, проведенный в 2024 г., в котором приняло участие 69 представителей различных организаций региона, а также опрос научно-педагогических работников вуза (288 челю), проведенный также в 2024 г.

Проведение указанных опросов в контексте диссертационного исследования было нацелено на определение уровня удовлетворенности, что, в свою очередь, дало бы возможность выявить, насколько трансфункциональная технология управления развитием университета может дать *системные эффекты* изменений через трансформацию организационно-управленческих условий и может ли это способствовать созданию единого образовательного пространства. Особое внимание уделяется роли активных субъектов, которые не просто включены в это пространство, но и оказывают на него существенное преобразующее воздействие. Таким образом, исследуется двусторонняя связь: от изменения условий управления — к формированию пространства, и от активности субъектов — к трансформации этого пространства.

Дальнейшей перспективой исследования является проведение систематических замеров показателей, относящихся к группе *количественных результатов*, отражающих *системный эффект* интегративного показателя, которые могут быть определены в рамках лонгитюдного исследования, требующего замеров через 5, 10, 15 и 20 лет. Данные показатели связаны

непосредственно с региональным рынком труда (трудоустройство выпускников, закрепление в профессии и т.д.). Замеры, относящиеся к *эффекту развития*, обоснованному в данном диссертационном исследовании, также могут способствовать более глубокому анализу и пополнению базы научно обоснованных данных в рамках организации лонгитюдного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамский, А. И. Институциональные разрывы деятельностного подхода в физическом образовании / А. И. Адамский, В. А. Львовский // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 17 (1). – С. 96–113.

2. Адизес, И. К. Развитие лидеров: как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / И. К. Адизес. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 259 с.

3. Адизес, И. К. Управление жизненным циклом компании: Как организации растут, развиваются и умирают и что с этим делать / И. К. Адизес. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 514 с.

4. Акбердина, В. В. Университет как участник региональной инновационной экосистемы: типология базовых стратегий поведения / В. В. Акбердина, Е. В. Василенко // Университетское управление: практика и анализ. – 2022. – Т. 26, № 2. – С. 9–26.

5. Акофф, Р. Л. Менеджмент в XXI веке. Преобразование корпорации / Р. Л. Акофф; пер. с англ. Ф. П. Тарасенко. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. – 418 с.

6. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 84–103.

7. Алексеев, Н. Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении / Н. Г. Алексеев // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении / под ред. И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной. – М.: ИРПТиГО, 2003. – С. 50–64.

8. Алексеев, Н. Г. Рефлексивно-методологический анализ проблематики философии образования / Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. – 1995. – № 2. – С. 17–19.

9. Алексеев, Н. Г. Стратегия разработок по использованию ОДИ в системе педагогического образования [Электронный ресурс] / Н. Г. Алексеев // Кентавр. – 1992. – № 2. – С. 2–8. – URL:

https://www.kentavr.mathedu.ru/text/kentavr_1992_2/p3/ (дата обращения: 15.04.2025).

10. Алисов, Е. А. Цифровые контуры высшего педагогического образования в ракурсе деятельностного подхода / Е. А. Алисов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – Т. 16, № 4. – С. 48–66.

11. Альтаев, Н. Б. К происхождению понятия диверсификации / Н. Б. Альтаев // Наука, техника и образование. – 2018. – № 12 (53). – С. 48–52.

12. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Педагогика, 1968. – 339 с.

13. Ангеловски, К. Учителя и инновации: кн. для учителя / К. Ангеловски; пер. с макед. В. П. Диденко. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.

14. Андарало, М. А. Генезис систем высшего педагогического образования в странах постсоветского пространства (Беларусь, Россия, Украина) 1990-2010 гг.: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Андарало Марина Александровна. – Минск, 2011. – 25 с.

15. Анисимов, О. С. Организационные онтологии и анализ систем деятельности: (А. А. Богданов и современная методология) / О. С. Анисимов. – М., 2002. – 532 с.

16. Апенько, С. Н. Интеграция университетов и работодателей – потенциал в формировании социального капитала / С. Н. Апенько, А. В. Лукаш, А. И. Давыдов // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 7. – С. 144–164. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-144-164.

17. Арасланова, А. А. Комплексный и кластерный подходы к обеспечению высококвалифицированными кадрами социально-экономического развития региона / А. А. Арасланова, С. Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2025. – № 1. – С. 7–11.

18. Аристотель. Собрание сочинений в 4-х томах. Том 1 / Аристотель; ред. В. Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1976. – 550 с.

19. Асмолов, А. Г. Антропологический поворот: восхождение к сложности / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Человек как открытая

целостность. – Новосибирск: Институт философии Российской академии наук, 2022. – С. 33–53.

20. Афанасьев, В. В. Внутриорганизационная структура управления профессиональным развитием педагогов и руководителей общеобразовательных организаций / В. В. Афанасьев, И. Д. Левина, С. М. Куницына // Искусство и образование. – 2021. – № 5 (133). – С. 162–167.

21. Афанасьев, В. В. Проблема лидерства в теории и практике управления организацией / В. В. Афанасьев // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2021. – Т. 4, № 1. – С. 83–91.

22. Афанасьев, В. В. Профессиональная переподготовка кадрового резерва руководителей образовательных организаций (на примере модуля «управление защитой прав участников образовательных отношений) / В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьев, С. М. Куницына // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 4. – С. 84.

23. Афанасьев, В. В. Региональные образовательные проекты: проектирование учебно-методического обеспечения на уровне общеобразовательной организации / В. В. Афанасьев, С. Г. Воровщиков, О. А. Любченко // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 6. – С. 31–45.

24. Афанасьев, В. В. Цифровизация управления университетом как стратегический ориентир развития образования / В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева // Педагогический научный журнал. – 2021. – № 1. – С. 26–32.

25. Ахиезер, А. С. Возможность прогноза социокультурной динамики России / А. С. Ахиезер // Куда идет Россия? Альтернативы общественного развития / под общ. ред. Т. И. Заславской. – М.: Интерпракс, 1994. – С. 287–292.

26. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; [сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов и др.]; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.

27. Бабинцев, В. П. Человеческий потенциал как научная категория / В. П. Бабинцев, М. П. Куркина // NOMOTHETIKA: Философия. Социология.

Право. – 2012. – № 8 (127). – С. 223–229.

28. Багузова, Л. В. Теоретические подходы к определению сущности ресурсного потенциала предприятия / Л. В. Багузова // Наука Красноярья. – 2020. – Т. 9, № 1. – С. 24–39.

29. Бажутин, И. А. Постиндустриальная модель развития России / И. А. Бажутин, М. М. Бажутина // Управленческие науки. – 2017. – № 2. – С. 15–22.

30. Баришполец, В. А. Программно-целевой подход к формированию планов научных исследований, разработок и производства сложных технических и человеко-машинных систем / В. А. Баришполец // РЭНСИТ. – 2015. – № 1. – С. 48–52.

31. Бебенина, Е. В. Использование рейтингов для оптимизации стратегий развития университетов / Е. В. Бебенина // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2019. – № 1. – С. 146–155.

32. Бебенина, Е. В. Обоснованность применения рейтингов в качестве показателей эффективности университетов / Е. В. Бебенина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5 (32). – С. 75–88.

33. Бежовец, В. Э. Управление взаимодействием в организации: коммуникативные стратегии и универсальная модель развития коммуникативных навыков / В. Э. Бежовец // Вестник Института экономики и управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2015. – № 3 (19). – С. 12–18.

34. Белбин, Р. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / Р. Белбин. – М.: HIPPO, 2003. – 315 с.

35. Белозерцев, Е. П. Миссия образования / Е. П. Белозерцев // Инициативы XXI века. – 2009. – № 1. – С. 21–26.

36. Белый, Е. М. Государственно-частное партнерство в высшем образовании: направления взаимодействия / Е. М. Белый, И. Б. Романова // Интеграция образования. – 2010. – № 3 (60). – С. 3–8.

37. Бердникова, Л. Ф. Ресурсный потенциал организации: понятие и структура / Л. Ф. Бердникова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1. – С. 201–203.

38. Бермус, А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор / А. Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, вып. 1. – С. 1–10.

39. Бермус, А. Г. Механизмы управления качеством профессионально-педагогического образования / А. Г. Бермус // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2003. – № 3. – С. 97–106.

40. Бермус, А. Г. Трансформация высшего образования в России с позиций мир-системного анализа: современные тенденции / А. Г. Бермус // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23, № 1. – С. 102-120. – DOI 10.55959/LPEJ-25-05. – EDN MPXVWI.

41. Бим-Бад, Б. М. Профессиональный стандарт педагога – «наше всё»? / Б. М. Бим-Бад // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 4 (64). – С. 41–43.

42. Блауберг, И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М.: Знание, 1969. – 48 с.

43. Блинов, В. И. Преемственность в образовании: современные подходы / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, С. А. Осадчева // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – Т. 13, № 1(60). – С. 6-21. – DOI 10.52944/PORT.2025.60.1.001. – EDN PWETCI.

44. Богдан, Н. Н. Мотивация и демотивация профессиональной деятельности персонала вуза (на примере вузов Дальневосточного федерального округа) / Н. Н. Богдан, Е. А. Могилевкин // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3. – С. 89–97.

45. Богуславский, М. В. Инновационные и ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски / М. В. Богуславский // Народное образование. – 2018. – № 6-7 (1469). – С. 7–16.

46. Болтрукевич, В. Е. Мотивация управления знаниями в организации / В. Е. Болтрукевич, В. Н. Взоров, А. И. Наумов // Вестник Московского университета. Серия 24: Менеджмент. – 2014. – № 1-2. – С. 24–68.

47. Большие идеи для содержания образования / М. В. Гасинец, Н. А. Авдеенко, А. М. Михайлова, О. Д. Федорова, Т. В. Пащенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 60 с.

48. Бондарева, И. А. Терминологический анализ категории ресурсного потенциала предприятия / И. А. Бондарева // Вестник института экономических исследований. – 2019. – № 3 (15). – С. 36–43.

49. Бордовский, Г. А. Роль университетских комплексов технической направленности в социально-экономическом развитии страны в условиях многополярности мира / Г. А. Бордовский, Н. Д. Подуфалов, А. Д. Шматко // Экономика и управление. – 2024. – Т. 30, № 8. – С. 891–897.

50. Бордовский, Г. А. Стратегическое планирование и развитие Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / Г. А. Бордовский, Е. Н. Михайлова // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – № 2. – С. 69–74.

51. Боровская, Л. В. Институциональная среда и особенности ее формирования в результате институциональных изменений / Л. В. Боровская // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2018. – № 4. – С. 5–12.

52. Бурдье, П. Опыт рефлексивной социологии / П. Бурдье; пер. с англ. Е. Д. Руткевич // Теоретическая социология: Антология: в 2 ч. / пер. с англ., фр., нем., ит.; сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. – М.: Книжный дом «Университет», 2002. – Ч. 2. – С. 163–191.

53. Быков, С. В. Взаимосвязь ценностно-ориентационного единства и уровня развития группы в образовательной организации / С. В. Быков // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2015. – № 2 (18). – С. 10–23.

54. Бычкова, О. В. Что такое shared governance? / О. В. Бычкова // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 5. – С. 110–121.

55. Василенко, В. А. Трудоустройство выпускников как фактор повышения конкурентоспособности вуза / В. А. Василенко, Т. Г. Калугина, О. В. Шишнева // Социология образования. – 2014. – № 3. – С. 60–67.

56. Василенко, Н. В. Институциональные особенности коллаборации в организационных структурах инновационной экономики / Н. В. Василенко // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. – 2016. – № 4 (246). – С. 21–28.

57. Васильева, Л. В. Вопросы формирования и реализации системы приоритетов научно-технологического развития / Л. В. Васильева, Т. В. Хабарова, Г. В. Жарова // Инноватика и экспертиза: научные труды. – 2018. – № 3 (24). – С. 59–75.

58. Васильева, М. С. Теория и практика программно-целевого управления развитием образовательного учреждения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Васильева Мария Самсоновна. – Улан-Удэ, 2007. – 369 с.

59. Васильева, О. Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – Т. 20, № 4. – С. 4–17.

60. Вербицкий, А. А. Концептуальная модель школы как Центра социально-контекстного образования / А. А. Вербицкий, С. А. Жойкин, Л. А. Куришкина // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 15–27.

61. Вербицкий, А. А. Концепция школьного обучения и воспитания в контексте непрерывности образования / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2021. – № 2. – С. 3–16.

62. Вербицкий, А. А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании / А. А. Вербицкий // Образование и наука. – 2012. – № 6 (95). – С. 5–18.

63. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография / С. Г. Вершловский. – СПб.: Санкт-

Петербургская акад. постдипломного пед. образования, 2008. – 151 с.

64. Вершловский, С. Г. Социализация взрослых: учеб. пособие / С. Г. Вершловский. – СПб.: Спец-Лит, 2002. – 272 с.

65. Виноградова, Е. Б. Вузы – промышленность: подходы к планированию заказа на специалистов / Е. Б. Виноградова, Е. Б. Мудрова // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 3. – С. 43–53.

66. Виханский, О. С Гибкий подход как основа стратегического превосходства / О. С. Виханский, А. В. Воронина // Проблемы теории и практики управления. – 2025. – № 1. – С. 6–29.

67. Виханский, О. С Менеджмент: жизненный цикл / О. С. Виханский // Вестник Московского университета. Серия 6: Экономика. – 2025. – Т. 60, № 1. – С. 82–106.

68. Виханский, О. С Новое тысячелетие: управленческие аномалии и современные концепции лидерства / О. С. Виханский, А. Г. Миракян // Российский журнал менеджмента. – 2018. – Т. 16, № 1. – С. 131–154.

69. Виханский, О. С. «Другой» менеджмент: время перемен / О. С. Виханский, А. И. Наумов // Российский журнал менеджмента. – 2004. – Т. 2, № 3. – С. 105–126.

70. Волошин, А. В. Формирование механизма повышения конкурентоспособности организации высшего образования на рынке образовательных услуг: дис. … канд. экон. наук: 08.00.05 / Волошин Андрей Владимирович. – Красноярск, 2018. – 308 с.

71. Воровщиков, С. Г. Взаимодействие школы и вуза: инфраструктурный проект / С. Г. Воровщиков, М. М. Тараскина // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 1. – С. 16–21.

72. Воровщиков, С. Г. Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами / С. Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 1. – С. 155–160.

73. Воровщиков, С. Г. Перспективные векторы развития системы дополнительного профессионального образования / С. Г. Воровщиков // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2021. – Т. 4, № 2. – С. 70–79.

74. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошенко. – М. : Изд-во института практической психологии, 1996. – 512 с. Непосредственный текст.

75. Галажинский, Э. Слово – ректору: Управленческие практики, деловые поездки, интервью и диалоги / Э. Галажинский. – Томск: Издательский Дом Томского государственного ун-та; Брендинговое агентство LOVEMEDO, 2018. – 390 с.

76. Галеева, Н. Л. Система оценивания качества образовательного процесса как инструмент самоаудита управленческой деятельности руководителей школ / Н. Л. Галеева, М. Л. Несмелова, О. П. Осипова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1, № 4 (94). – С. 7–19.

77. Гам, В. И. Стратегическое управление направленными системными изменениями в сфере образования / В. И. Гам // Вестник университета. – 2008. – № 4. – С. 236–243.

78. Гам, В. И. Управление многообразием в условиях системных изменений в образовании: монография / В. И. Гам; В. И. Гам; Федеральное агентство по образованию, Омский гос. пед. ун-т. – Омск: Омский гос. пед. ун-т, 2006. – 135 с.

79. Гаращук, Е. В. Ресурсный потенциал высшего образования – важный фактор повышения его качества / Е. В. Гаращук // Российский Академический журнал. – 2014. –Т. 27, № 1, январь – март. – С. 87–89.

80. Гареев, В. М. Принципы модульного обучения / В. М. Гареев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1987. – № 8. – С. 30–33.

81. Гарибова, Е. А. Механизмы государственно-частного партнерства в системе высшего профессионального образования: проблемы и пути их решения / Е. А. Гарибова // Terra Economicus. – 2014. – Т. 12, № 2–3. – С. 251–256.

82. Геворкян, Е. Н. Инновационные подходы к построению практики подготовки будущих педагогов в учебном подразделении университета / Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, А. С. Львова // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении. 80-летию Российской академии образования посвящается: монография. – М.: Экон-Информ, 2022. – С. 269–279.

83. Гессен, С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995. – 447 с.

84. Голенкова, З. Т. Социальные группы современной России: генезис, реальность, перспективы: [монография] / З. Т. Голенкова, Е. Д. Игитханян. – Palmarium (academic publishing), 2012. – 136 с.

85. Головина, И. В. Императивы формирования образовательного пространства высшего педагогического образования / И. В. Головина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2024. – № 2 (68). – С. 5–15.

86. Горбунов, А. П. Основы социального менеджмента / А. П. Горбунов; под ред. д-ра экон. наук, проф. Б. Я. Гершковича. – Пятигорск: Кавказская здравница, 1999. – 788 с.

87. Горин, Е. А. Тенденции цифровой экономики: информационное пространство и новые профессии / Е. А. Горин // От ранней профориентации к выбору профессии инженера – формирование престижа профессии инженера у современных школьников: сборник статей II (VII) Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием в рамках Петербургского международного образовательного форума (Санкт-Петербург, 28 марта 2019 г.): в 2-х частях. Ч. 1 / под ред. А. Г. Козловой, Л. В. Крайновой, В. Л. Расковалова, В. Г. Денисовой. – СПб.: ЧУ ДПО «Академия Востоковедения», 2019. – С. 8–12.

88. Гречко, М. В. Трансформация механизмов развития системы образования / М. В. Гречко // Современные технологии управления. – 2012. – № 3 (15). – С. 9–14.

89. Гринкруг, Л. С. Обновление образовательной системы вуза: модель взаимодействия с внешней средой / Л. С. Гринкруг, В. С. Василенко // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – № 3 (73). – С. 29–36.

90. Гриншкун, В. В. О построения теоретико-методологических основ развития образовательных систем в условиях трансформационных процессов современного социума / В. В. Гриншкун, Н. Д. Подуфалов, А. И. Савенков // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 7. – С. 5–27.

91. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

92. Громыко, Ю. В. Исследование и проектирование в образовании / Ю. В. Громыко // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 66–69.

93. Громыко, Ю. В. Реанимация российской системы образования. Проблемы и возможности: другая система координат и навигатор живого субъекта образования / Ю. В. Громыко // Проектирование цифрового будущего. Научные подходы: коллективная монография / под ред. Г. Г. Малинецкого, В. В. Иванова, П. А. Верника. – М., 2020. – С. 318–338.

94. Громыко, Ю. В. Региональный университет как субъект стратегий развития: регионоформирование, научно-техническая, кадровая и инновационная политика, идентичность / Ю. В. Громыко // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 2 (30). – С. 43–49.

95. Громыко, Ю. В. Российская система образования сегодня: решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология / Ю. В. Громыко. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 368 с.

96. Громыко, Ю. В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, А. А. Марголис // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 57–67.

97. Грудзинский, А. О. Концепция проектно-ориентированного университета / А. О. Грудзинский // Университетское управление: практика и

анализ. – 2003. – № 3. – С. 24–37.

98. Груздев, М. В. Методология обеспечения преемственности этапов непрерывного педагогического образования / М. В. Груздев, В. С. Басюк, Е. И. Казакова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. – 251 с.

99. Груздев, М. В. Модель формирования образовательного комплекса региона / М. В. Груздев, А. В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 8–13.

100. Груздев, М. В. Непрерывное педагогическое образование: методология, теория и практика развития / М. В. Груздев // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2023. – Т. 21, № 3. – С. 28–45.

101. Гуськова, Н. Д. Стратегическое партнерство вуза: принципы формирования и развития / Н. Д. Гуськова, И. Н. Краковская // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 95–98.

102. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

103. Данилаев, Д. П. Современные условия и структура взаимодействия вузов, студентов и работодателей / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов // Высшее образование в России. – 2017. – № 6 (213). – С. 29–35.

104. Дежина, И. Г. Государственная политика по развитию науки в российских вузах: уроки 90-х / И. Г. Дежина // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 76–90.

105. Дежина, И. Г. Риски Проекта 5-100: оценки научно-педагогических работников различных поколений / И. Г. Дежина, Г. З. Ефимова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 3. – С. 28–39.

106. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – М.: РАГС, 2000. – 563 с.

107. Димова, А. Л. Теоретические основы подготовки будущих учителей к предотвращению негативных последствий использования информационных и

коммуникационных технологий в образовательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7 / Димова Алла Львовна. – М., 2022. – 373 с.

108. Днепров, Э. Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования: в 2-х томах. Т. 1 / Э. Д. Днепров. – М.: [б. и.], 2006. – 533 с.

109. Днепров, Э. Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования: в 2-х томах. Т. 2 / Э. Д. Днепров. – М.: [б. и.], 2006. – 520 с.

110. Довженко, Н. В. Роль и место информационно-коммуникационных технологий в управлении образованием: история, современное состояние, перспектива / Н. В. Довженко, О. П. Осипова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 5-4. – С. 13–15.

111. Дозморова, Е. В. Система непрерывного педагогического образования как условие обеспечения подготовки педагога в соответствии с квалификационными требованиями профессионального стандарта / Е. В. Дозморова, А. А. Лыба // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2 (214). – С. 71–77.

112. Донских, А. Г. Корпоративные деловые игры. Методика разработки и проведения / А. Г. Донских. – М.: Речь, 2011. – 126 с.

113. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов: пер. с англ. / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми. – М.: Весь Мир, 2012. – 381 с.

114. Дубров, Д. В. Работодатель как фактор студентоцентрированного образования: опыт реализации / Д. В. Дубров, М. В. Кочетков, В. Ю. Стеклянников // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 11. – С. 141–152.

115. Дубровский, В. В. Основные ресурсные потенциалы и их роль в устойчивом экономическом развитии инновационной деятельности / В. В. Дубровский // Бизнес в законе. – 2013. – № 5. – С. 268–271.

116. Ефимов, В. С. Фазовые трансформации и будущее университетов: философско-методологический анализ / В. С. Ефимов, А. В. Лаптева // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 106 (6). – С. 146–158.

117. Жураковский, В. М. Оценка результатов стартового этапа формирования сети федеральных университетов / В. М. Жураковский, И. В. Аржанова, А. Б. Воров // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 3 (19). – С. 25–31.

118. Завалько, Н. А. Необходимость формирования стратегических подходов к развитию образования / Н. А. Завалько // Экономика образования. – 2024. – № 3 (142). – С. 13–20.

119. Завалько, Н. А. Формирование образовательного пространства / Н. А. Завалько // Экономика образования. – 2025. – № 1 (146). – С. 14–21.

120. Загвязинский, В. И. Методология педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 105 с.

121. Заславская, Т. Н. Современное российское общество. Социальный механизм трансформации / Т. Н. Заславская. – М.: Дело, 2004. – 399 с.

122. Звонников, В. И. О доказательном подходе и его видах в образовании / В. И. Звонников, А. А. Малыгин, М. Б. Челышкова // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2021. – № 2. – С. 46–52.

123. Зеер, Э. Ф. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2017. – № 8. – С. 9–28.

124. Зеер, Э. Ф. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, В. И. Мирошниченко // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 6. – С. 93–121.

125. Зиньковский, К. В. Реструктуризация системы высшего образования: оценка результатов объединений вузов / К. В. Зиньковский, П. В. Деркачев //

Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 106 (6). – С. 135–145.

126. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

127. Золотарева, А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Золотарева Ангелина Викторовна. – Ярославль, 2006. – 450 с.

128. Золотарева, А. В. Управление процессом интеграции общего и дополнительного образования / А. В. Золотарева // Интеграция образования. – 2007. – № 3-4 (48-49). – С. 16–21.

129. Иванова, С. В. Концептуальные основы управления развитием педагогического университета в условиях реализации принципа единства образовательного пространства / С. В. Иванова, В. В. Сдобняков // Ценности и смыслы. – 2025. – № 3 (97). – С. 41–56.

130. Иванова, С. В. Методология исследования социально-экономических параметров образовательного пространства / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2022. – № 5. – С. 70–82.

131. Иванова, С. В. О понятии «образовательное пространство» и целях образования / С. В. Иванова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 4 (32). – С. 67–79.

132. Иванова, С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2014. – № 5 (33). – С. 5–17.

133. Иванова, С. В. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография / С. В. Иванова, О. Б. Иванов. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020. – 160 с.

134. Иванова, С. В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования / С. В. Иванова, В. В. Сериков // Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 3–12.

135. Иванова, С. В. Трансформация образовательного пространства в стремительно меняющемся мире / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Педагогика. –

2022. – Т. 86, № 7. – С. 5–14.

136. Иванова, С. В. Формирование «человека познающего» как актуальная задача образования / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2021. – № 1 (71). – С. 44–49.

137. Ивашкин, В. С. Ценностно-ориентационное единство педагогического коллектива. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриев. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 421 с.

138. Игнатьева, Г. А. Практическая андрагогика: модель образования и самообразования взрослых: Методический навигатор: учебно-методическое пособие / Г. А. Игнатьева, В. В. Сдобняков, О. В. Тулупова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 54 с.

139. Игнатьева, Г. А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г. А. Игнатьева, В. В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3 (40). – С. 7.

140. Игнатьева, Г. А. Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция [Электронный ресурс] / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2015. – № 5. – С. 490–509. – URL: https://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6256 (дата обращения: 11.04.2025).

141. Игнатьева, Г. А. Самообучающаяся организация как модель повышения квалификации педагога / Г. А. Игнатьева // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С. 56–60.

142. Ильенков, Э. В. Школа должна учить мыслить: учебно-методическое пособие / Э. В. Ильенков. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 108 с.

143. Интеграция образования, науки и производства: от базиса к реалиям / А. С. Фадеев, В. Н. Герди, В. К. Балтян, В. Г. Федоров // Высшее образование в России. – 2016. – № 4 (200). – С. 55–63.

144. Информационно-образовательная система управления научной деятельностью организации на основе технологии web-порталов / С. Д. Каракозов, Е. М. Скурыдина, А. В. Овчаров [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5 (30). – С. 163–166.

145. Ионин, Л. Г. Социология в обществе знаний: от эпохи модерна к информационному обществу / Л. Г. Ионин. – М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2007. – 430 с.

146. Исследование 2022. Лидерство в новых реалиях [Электронный ресурс] // Detech Group: стратегический HR-консалтинг. – URL: https://www.detech-group.ru/read/issledovanie-2022-liderstvo-v-novyh-realiyah/ (дата обращения: 03.03.2025).

147. Кадакин, В. В. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 60–68.

148. Калина, И. И. Вклад российской школы в формирование технологического суверенитета страны / И. И. Калина, Е. В. Чернобай, М. И. Коверова // Образовательная политика. – 2022. – № 2 (90). – С. 42–51.

149. Калугина, Т. Г. А судьи кто? Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ / Т. Г. Калугина // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. – 2015. – № 18. – С. 7.

150. Калугина, Т. Г. Качество управления развитием персонала на основе профессиональных стандартов / Т. Г. Калугина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2016. – Т. 8, № 1. – С. 9–14.

151. Калугина, Т. Г. Методологические основы создания и развития образовательно-профессионального кластера / Т. Г. Калугина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 38 (255). – С. 8–12.

152. Калугина, Т. Г. Региональная система профессионально-общественной оценки качества профессионального образования / Т. Г. Калугина // Вестник

Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2014. – № 2 (37). – С. 71–75.

153. Каракозов, С. Д. Модель ситуационного управления как методическая основа формирования готовности учащихся к итоговой аттестации по информатике / С. Д. Каракозов, А. П. Сильченко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 882.

154. Каракозов, С. Д. На пути к модели цифровой школы / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров, Н. И. Рыжова // Информатика и образование. – 2018. – № 7 (296). – С. 4–15.

155. Каракозов, С. Д. Сетевая организация образования: тенденции и перспективы / С. Д. Каракозов, К. Г. Митрофанов // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4-1 (29). – С. 180–182.

156. Каракозов, С. Д. Современные подходы к нормативно-правовому обеспечению деятельности образовательных сетей / С. Д. Каракозов, Л. Г. Куликова, В. М. Лопаткин // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). – С. 242–245.

157. Каргина, Т. Д. Педагогический университет на Дальнем Востоке / Т. Д. Каргина // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 121–125.

158. Карелина, И. Г. Мониторинг деятельности образовательных организаций – инициатива системных изменений в высшем образовании / И. Г. Карелина, А. Б. Соболев, С. О. Сорокин // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 7. – С. 55–61.

159. Карпов, А. А. Исследование метакогнитивных процессов и качеств личности в управленческой деятельности / А. А. Карпов // Методология современной психологии. – 2017. – № 7. – С. 133–144.

160. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.; Ярославль: Аверс Пресс, 2002. – 203 с.

161. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

162. Кашапов, М. М. Метакогнитивные ресурсы преподавателя как субъекта образования / М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Безопасность и развитие личности в образовании» (Таганрог, 14-15 мая 2015 г.). – Ростов н/Д: ЮФУ, 2015. – С. 94–98.

163. Кириллов, А. Г. Модель управления вузом на основе информационных технологий / А. Г. Кириллов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2 (18). – С. 24–28.

164. Клейнер, Г. Б. Стратегия предприятия / Г. Б. Клейнер. – М.: Дело, 2008. – 568 с.

165. Клепиков, Ю. Н. Оценка уровня и стратегия улучшения использования экономического потенциала предприятия: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Клепиков Юрий Николаевич. – Белгород, 1999. – 27 с.

166. Клочко, В. Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 325. – С. 146–151.

167. Клочко, В. Е. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» / В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 339. – С. 151–154.

168. Клюев, А. К. Университет в бизнес-среде региона: как есть и как надо / А. К. Клюев // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 1 (107). – С. 96–107.

169. Клячко, Т. Л. Государственные именные финансовые обязательства (ГИФО) / Т. Л. Клячко // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – № 4. – С. 70–73.

170. Ковалева, Н. Б. Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся / Н. Б. Ковалева // Медиаобразование. – 2017. – № 1. – С. 9–25.

171. Ковалева, Н. Б. Рефлексивно-позиционные основания современной антропопрактики / Н. Б. Ковалева // Мир психологии. – 2019. – № 4 (100). – С. 264–272.

172. Ковалевский, В. П. Интегрально-целевой метод управления деятельностью регионального университетского комплекса / В. П. Ковалевский, И. Д. Белоновская // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3. – С. 13–17.

173. Коваленко, В. И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза: на материале вузов МВД России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Коваленко Виктор Иванович. – Белгород, 2005. – 450 с.

174. Колесникова, И. А. Педагогическая праксиология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

175. Командный менеджмент в структуре подготовки педагогических и управленческих кадров / Д. А. Кудрявцева, О. П. Осипова, Е. В. Савенкова, О. А. Шклярова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14, № 3 (57). – С. 68–80.

176. Кондаков, А. М. Обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации / А. М. Кондаков // Мир психологии. – 2017. – № 1 (89). – С. 219–229.

177. Коноплина, Н. В. Системно-целевое управление развитием педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Коноплина Надежда Васильевна. – Сургут, 2000. – 309 с.

178. Корнели, Дж. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности / Дж. Корнели, Ч. Данофф Джеффри // Проблемы управления в социальных системах. – 2014. – № 11. – С. 84–97.

179. Кошкина, Е. Н. О формировании единого образовательного пространства России / Е. Н. Кошкина, Е. Р. Орлова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2023. – № 1 (98). – С. 251–257.

180. Краевский, В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – М.: Пед. общество России, 2001. – 271 с.

181. Краснов, С. И. Понятие и логика разработки замысла в педагогическом проекте / С. И. Краснов // Профессиональное образование в России и за рубежом. –

2021. – № 2 (42). – С. 51–61.

182. Краснов, С. И. Формирование проектного самосознания педагогов в процессе повышения квалификации / С. И. Краснов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 3 (31). – С. 6–15.

183. Кузьминов, Я. И. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. – 105 с.

184. Кулапов, М. Н. Трансформация системы управления университетом экономического профиля / М. Н. Кулапов, В. В. Масленников, Р. А. Абрамов // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. – 2020. – Т. 17, № 4 (112). – С. 143–157.

185. Кунц, Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций: в 2 томах. Т. 2: пер. с англ. / Г. Кунц, С. О'Доннел; общ. ред. Д. М. Гвишиани. – М.: Прогресс, 1981. – 510 с.

186. Курбатова, М. В. Роль университетов в формировании научно-технического потенциала и в развитии регионов Российской Федерации / М. В. Курбатова, Е. С. Каган // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 5 (111). – С. 74–81.

187. Лазарев, В. С. Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании / В. С. Лазарев, Н. Д. Подуфалов // Педагогика. – 2023. – № 8. – С. 30–41.

188. Лазарев, В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – 2-е изд. – М.: Пед. о-во России, 2003. – 301 с.

189. Лазарев, В. С. Управление инновациями в школе: учеб. пособие / В. С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.

190. Лапин, Н. И. Проблемы формирования концепции и человеческих измерений стратегии поэтапной модернизации России и её регионов / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 2014. – № 7. – С. 8–19.

191. Лаптева, Н. В. Анализ современного состояния государственного

управления системой высшего образования в Российской Федерации / Н. В. Лаптева, А. С. Мартышкин // Вестник СамГУ. – 2015. – № 5 (127). – С. 173–179.

192. Лебедева, Н. М. Методика исследования отношения личности к инновациям / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4, ч. 2. – С. 89–96.

193. Левина, Е. Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Левина Елена Юрьевна. – Казань, 2018. – 46 с.

194. Лейфа, А. В. Подготовка педагогических кадров в вузе на основе социального партнерства / А. В. Лейфа, Ю. П. Сергиенко // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 114–120.

195. Ленчук, Е. Б. Россия в мировом процессе научно-технологического развития / Е. Б. Ленчук // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. – 2021. – № 4. – С. 72–91.

196. Леонтьев, А. А. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.

197. Лешуков, О. В. Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы / О. В. Лешуков, М. А. Лисюткин // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 6 (100). – С. 29–40.

198. Лидер, А. М. Современный опыт инженерно-технической подготовки в ведущих зарубежных университетах / А. М. Лидер, И. В. Слесаренко, М. А. Соловьев // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25, № 1. – С. 18–34.

199. Ломоносова, Н. В. Трансформация системы управления образовательным процессом в высшем образовании в условиях цифровизации / Н. В. Ломоносова, О. П. Осипова // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 4-1. – С. 11–24.

200. Лукин, В. Н. Управление проектной деятельностью в цифровой образовательной среде университета / В. Н. Лукин, Е. В. Папырина, В. Г. Когут //

Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России: научно-аналитический журнал. – 2022. – № 2. – С. 144–153.

201. Луман, Н. Л. Общество как социальная система / Н. Л. Луман. – М.: Логос, 2004. – 232 с.

202. Львов, Л. В. Управление проектируемой траекторией персонального развития как условие эффективности опережающей профессиональной подготовки / Л. В. Львов, В. А. Головачева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 1. – С.120–126.

203. Мамардашвили, М. К. Возможный человек / М. К. Мамардашвили. – М.: Рипол-Классик, 2019. – 495 с.

204. Махова, И. Ю. Моделирование в психологическом исследовании систем высшего образования / И. Ю. Махова // Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 110–114.

205. Менегетти, А. Система и личность / А. Менегетти. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2007. – 342 с.

206. Менеджмент образования в условиях информатизации / отв. ред. О. П. Осипова. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. – 440 с.

207. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Вильямс, 2008. – 672 с.

208. Методология оценки надпрофессиональных компетенций в российских образовательных организациях / А. Г. Комиссаров, Е. А. Степашкина, О. Б. Соболева [и др.] // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – № 12 (6). – С. 53–62.

209. Мещангина, Е. И. Некоторые аспекты развития высшего педагогического образования в новых условиях социально-политической жизни России (1990-2000 гг.) / Е. И. Мещангина // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 14. – С. 97–99.

210. Мирзоева, Е. В. Информационно-аналитическая деятельность как основа принятия управленческих решений в вузах / Е. В. Мирзоева,

И. Э. Надуткина, М. С. Начкебия // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 3 (33). – С. 328–339.

211. Митрахович, В. А. Развитие педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы / В. А. Митрахович. – СПб.: ООО «Издательство "ЛЕМА"», 2012. – 411 с.

212. Михайлова, Н. Н. Технология управления развитием педагогической деятельности / Н. Н. Михайлова, М. Е. Демашева. – М.: Ин-т развития проф. образования, 2001. – 242 с.

213. Модернизация российского образования: документы и материалы. – М.: НИУ ВШЭ, 2002. – 332 с.

214. Мокий, В. С. Трансдисциплинарность: стереотипы, подходы и направления / В. С. Мокий, Т. А. Лукьянова // Universum: общественные науки. – 2021. – № 3 (72). – С. 7–19.

215. Молчанов, В. И. О пространстве и времени внутреннего опыта / В. И. Молчанов // Сущность и слово: сборник научных статей к юбилею профессора Н. В. Мотрошиловой. – М.: Феноменология и герменевтика, 2009. – С. 437–456.

216. Молчанова, С. М. Стратегические направления государственной политики в области научно-технологического развития: достижения, вызовы и перспективы / С. М. Молчанова // Наукоград: наука, производство, общество. – 2024. – № 4-2. – С. 38–44.

217. Мониторинг деятельности федеральных образовательных учреждений высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2012. – URL: https://edu.garant.ru/files/8/5/427658/12_10_31-monitoring_rezultati.pdf (дата обращения: 04.04.2025).

218. Мотовилов, О. В. Формирование системы взаимоотношений между вузом и работодателями / О. В. Мотовилов // Высшее образование в России. – 2016. – № 11 (206). – С. 17–27.

219. Набросок типологии некачественного образования / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, Л. Н. Куртеева, И. С. Сергеев // Дополнительное профессиональное

образование в стране и мире. – 2018. – № 2 (38). – С. 8–12.

220. Настольная книга руководителя стратегического проекта: экспертное пособие для команды развития университета / А. В. Келлер, Н. Р. Валамат-Заде, Г. С. Евтина [и др.]; под ред. А. Е. Волкова. – М.: ФГАНУ «Социоцентр», 2023. – 40 с.

221. Наумов, А. Качества менеджмента XXI века / А. Наумов // Менеджмент сегодня. – 2003. – № 6. – С. 2–5.

222. Наумов, А. И. Концепция управления знаниями и практика компании IBM / А. И. Наумов, В. Н. Взоров // Вестник Московского университета. Серия 24: Менеджмент. – 2012. – № 2. – С. 33–78.

223. Наумов, С. В. Методологические основы управления региональной системой образования / С. В. Наумов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 32–37.

224. Наумов, С. В. Управление инновационными процессами в региональной системе образования / С. В. Наумов // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 4 (32). – С. 100–106.

225. Неборский, Е. В. Менеджмент цифрового университета: комплексный подход к организации педагогического процесса / Е. В. Неборский, М. В. Богуславский, Т. А. Наумова. – М.: Пробел–2000, 2022. – 68 с.

226. Неборский, Е. В. Проекты 985 и 211: исторический опыт Китая по развитию университетов мирового класса / Е. В. Неборский // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 сентября 2019 года. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 800–804.

227. Неборский, Е. В. Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 / Е. В. Неборский // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 4. – С. 25.

228. Неборский, Е. В. Социокультурная матрица высшего образования: проблема воспроизводства человеческого капитала / Е. В. Неборский // Вестник

Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 51–54.

229. Неборский, Е. В. Управленческие аспекты социокультурной матрицы высшего образования в условиях глобализации / Е. В. Неборский. – Ижевск: Ижевский институт компьютерных исследований, 2017. – 87 с.

230. Немов, Р. С. Сплоченность как фактор групповой эффективности / Р. С. Немов, А. Г. Шестаков // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 14–21.

231. Никитин, Э. М. Реформа российского образования и повышение квалификации педагогов / Э. М. Никитин // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 164–173.

232. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: ООО «Книжный дом "ЛИБРОКОМ"», 2015. – 272 с.

233. Новиков, А. Н. Высшее педагогическое образование в условиях реорганизации педагогических вузов / А. Н. Новиков, М. С. Новикова // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 34–38.

234. Новиков, Д. А. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами / Д. А. Новиков, Н. П. Глотова. – М.: Ин-т управления образованием РАО, 2004. – 142 с.

235. Новиков, С. В. Современное состояние и тенденции развития российской системы высшего образования / С. В. Новиков // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13, № 9. – С. 3589–3604.

236. О внесении изменений в концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174: распоряжение Минпросвещения России от 15 декабря 2022 № Р-303 [Электронный ресурс]. – URL: https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-15.12.2022-N-R-303/ (дата обращения: 28.03.2025).

237. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных

(муниципальных) учреждений: Федеральный закон РФ от 08 мая 2010 г. № 83-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/12175589/ (дата обращения: 28.03.2025).

238. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 04 августа 2023 г. № 479-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_454050/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/ (дата обращения: 28.03.2025).

239. О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования: постановление Правительства РФ от 09 апреля 2010 г. № 219 [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/12174942/ (дата обращения: 28.03.2025).

240. О двух подходах к проектированию инновационных образовательных систем [Электронный ресурс] / В. К. Зарецкий, С. И. Краснов, Р. Г. Каменский, В. К. Рябцев // Кентавр. – 1995. – № 2. – С. 8–10. – URL: https://www.kentavr.mathedu.ru/text/kentavr_1995_2/p9/ (дата обращения: 11.04.2025).

241. О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства: постановление Правительства РФ от 09 апреля 2010 г. № 218 [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/12174931/ (дата обращения: 28.03.2025).

242. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: Указ Президента России от 07 мая 2012 г. № 597 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/35261 (дата обращения: 28.03.2025).

243. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента России от 07 мая 2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027 (дата обращения: 28.03.2025).

244. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2024 г. № 309 [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015 (дата обращения: 28.03.2025).

245. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования: Указ Президента РФ от 12 мая 2023 г. № 343 (ред. от 26 июня 2023 г.) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_446951/ (дата обращения: 28.03.2025).

246. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник [и др.] // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35–46.

247. О порядке формирования государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания: постановление Правительства РФ от 26 июня 2015 г. № 640 [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/71112362/ (дата обращения: 28.03.2025).

248. О Совете по поддержке программ развития образовательных организаций высшего образования в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030»: постановление Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 года № 730 [Электронный ресурс]. – URL: https://priority2030.ru/upload/medialibrary/9b2/iwyepfy7iq9unl6zi9txzgmbk2vgwrwi/6.2-Postanovlenie_O-Sovete-po-podderzhke-programm-razvitiya-obrazovatelnykh-organizatsiy-vysshego-obrazovaniya-v-ramkakh-Prioritet_2030.pdf (дата обращения: 28.03.2025).

249. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006 – 2010 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря

2005 г. № 803 [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/189041 (дата обращения: 28.03.2025).

250. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г: с изменениями 2023 г. (включает все изменения до 1 января 2024 года включительно) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/ (дата обращения: 12.04.2025).

251. Об университетских комплексах: постановление Правительства РФ от 17 сентября 2001 № 676 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_33385/ (дата обращения: 28.03.2025).

252. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации»: постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 377 [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201904080012 (дата обращения: 28.03.2025).

253. Об утверждении концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (дата обращения: 28.03.2025).

254. Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста: распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р [Электронный ресурс]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/ (дата обращения: 17.01.2025).

255. Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года: распоряжение Правительства

Российской Федерации от 6 октября 2021 г. № 2816-р [Электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/docs/43451/ (дата обращения: 28.03.2025).

256. Об утверждении Правил предоставления субсидии из федерального бюджета на оказание государственной поддержки центров Национальной технологической инициативы на базе образовательных организаций высшего образования и научных организаций и Положения о проведении конкурсного отбора на предоставление грантов на государственную поддержку центров Национальной технологической инициативы на базе образовательных организаций высшего образования и научных организаций: постановление Правительства РФ от 16 октября 2017 г. № 1251 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/71790184/ (дата обращения: 28.03.2025).

257. Об утверждении программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 – 2030 годы): распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р
[Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/skzO0DEvyFOIBtXobzPA3zTyC71cRAOi.pdf (дата обращения: 28.03.2025).

258. Об утверждении стратегии социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года: постановление Правительства Нижегородской области от 21 декабря 2018 года № 889 [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.cntd.ru/document/465587311?ysclid=mgbyy4stbk246750028 (дата обращения: 02.06.2025).

259. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования: распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112250002 (дата обращения: 02.06.2025).

260. Обеспечение единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров: возможности

и риски / А. В. Золотарева, Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 9. – С. 12–43.

261. Обухова, А. С. Государственное управление человеческими ресурсами как стратегическое направление научно-технологического развития / А. С. Обухова, А. С. Хромова, А. Ю. Каракулин // Естественно-гуманитарные исследования. – 2024. – № 1 (51). – С. 408–411.

262. Общая психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского. – М.: Per Se; СПб.: Речь, 2005. – 250 с.

263. Овчинникова, Н. И. Построение внутривузовской системы качества / Н. И. Овчинникова // Вестник ИрГСХА. – 2008. – № 33. – С. 111–118.

264. Овчинникова, Н. Э. Взаимодействие университета с индустрией 2.0 / Н. Э. Овчинникова // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22, № 3 (115). – С. 61–72.

265. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Оникс, 2008. – 1360 с.

266. Оптимизация учебно-методического сопровождения реализации образовательных программ как условие повышения качества высшего образования: монография / под ред. Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой. – М.: РУСАЙНС, 2020. – 366 с.

267. Опфер, Е. А. Высшая педагогическая школа и работодатели: принципы взаимодействия / Е. А. Опфер // Высшее образование в России. – 2017. – № 5. – С. 45–51.

268. Организация образовательной среды педагогического университета: концепты и сценарий изменений / А. Н. Макаренко, Л. Г. Смышляева, И. В. Волчкова [и др.] // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 10. – С. 129–136.

269. Осипова, О. П. Внутренняя система оценивания качества образования как объект исследования на кафедре управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой (МПГУ) / О. П. Осипова, Н. Л. Галеева // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 79–88.

270. Осипова, О. П. подготовка менеджеров образования к проектно-ориентированному управлению образовательной организацией в процессе профессиональной переподготовки / О. П. Осипова, Е. В. Савенкова // Преемственность в образовании. – 2020. – № 26 (06). – С. 113–120.

271. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс; под ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского. – М.: Академический проект, 2018. – 435 с.

272. Парфенова, М. Я. Методологические аспекты интегративного подхода к управлению на основе конвергенции механизмов классических подходов / М. Я. Парфенова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 4. – С. 325–328.

273. Паспорт национального проекта «Наука»: протокол заседания президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 24 декабря 2018 года № 16 [Электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/info/35565/ (дата обращения: 28.03.2025).

274. Паспорт национального проекта «Образование»: протокол заседания президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 24 декабря 2018 года № 16 [Электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/info/35566/ (дата обращения: 28.03.2025).

275. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»: протокол заседания президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 24 декабря 2018 года № 16 [Электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/info/35568/ (дата обращения: 28.03.2025).

276. Паспорт приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций»: протокол заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 г. № 9 [Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/OnTUmegFLNj5Uqtac57y1WG1EtMG9ABe.pdf (дата обращения: 28.03.2025).

277. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»: протокол заседания президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 30 мая 2017 г. № 6 [Электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/projects/selection/653/28013/ (дата обращения: 28.03.2025).

278. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»: протокол заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 г. № 9 [Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf (дата обращения: 28.03.2025).

279. Певзнер, М. Н. Организационное развитие современного вуза и проблемы корпоративной культуры / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин // Человек и образование. – 2008. – № 2. – С. 16–21.

280. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации / В. А. Болотов, М. Л. Левицкий, И. М. Реморенко, В. В. Сериков // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / под общ. ред. Ю. П. Зинченко. – Ростов н/Д, Таганрог: Изд-во Южного федерального ун-та, 2020. – С. 21–36.

281. Писарева, С. А. Особенности современного университетского образования будущих педагогов: проблема единства и вариативности образовательного пространства / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2023. – Т. 12, № 3 (47). – С. 196–208.

282. Плугина, М. И. Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.13 / Плугина Мария Ивановна. – М., 2009. – 58 с.

283. Погожина, И. Н. Деятельностный групповой тренинг – новый способ формирования сложных коммуникативных умений, разработанный на основе

метода П. Я. Гальперина / И. Н. Погожина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2012. – № 4. – С. 123–132.

284. Поддубная, О. Н. Процессно-системный подход в исследовании социально-экономических систем: от концепций к моделям / О. Н. Поддубная // Белорусский экономический журнал. – 2021. – № 3 (96). – С. 70–82.

285. Поиск концептуальных подходов к цифровизации управления университетом: обобщение российского и зарубежного опыта / В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, С. М. Куницына, М. П. Нечаев // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11, № 3 (43). – С. 7–13.

286. Попов, А. А. Педагогика самоопределения: контуры системной организации теории / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская // Открытое образование и региональное развитие: образование как сфера интересов инновационных сообществ. – Томск, 2002. – С. 51–74.

287. Попов, А. А. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская // Вопросы образования. – 2007. – № 3. – С. 186–198.

288. Послание Президента Владимира Путина Федеральному собранию. 15 января 2020 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582 (дата обращения: 28.03.2025).

289. Пригожин, А. И. Методы развития организаций / А. И. Пригожин. – М.: МЦФЭР, 2003. – 863 с.

290. Принятие решений в системе образования: монографический сборник / Е. В. Бебенина, В. Г. Белов, А. И. Беспалов [и др.]. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2014. – 548 с.

291. Проблемы, направления и опыт трансформации российской системы образования / Г. А. Бордовский, Н. Д. Подуфалов, М. Н. Стриханов, А. Д. Шматко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 1.

292. Программа стратегического развития педагогического университета: анализ опыта разработки / И. О. Петрищев, А. П. Мальцева, Н. М. Касаткина,

В. В. Солтис // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 158–168.

293. Проданов, И. И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Проданов Иван Иванович. – СПб., 1998. – 34 с.

294. Прозументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прозументова. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. – 412 с.

295. Прозументова, Г. Н. Сетевые образовательные программы: потенциал и результативность. Аналитические материалы / Г. Н. Прозументова, Е. А. Суханова. – Томск: НИ ТГУ, 2014. – 36 с.

296. Психология современного лидерства: американские исследования / под ред. Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски, Т. Н. Ушаковой. – М.: Когито-центр, 2007. – 288 с.

297. Регион: управление образованием по результатам: теория и практика / П. И. Третьяков, Т. В. Сидорина, Н. А. Воронова [и др.]; под ред. П. И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 875 с.

298. Реморенко, И. М. Государственно-общественное регулирование образования: инновации и тенденции развития: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Реморенко Игорь Михайлович. – М., 2019. – 515 с.

299. Роль и место регионального университета в системе подготовки кадров в оценках работодателей / М. В. Богуславский, Н. С. Ладыжец, О. В. Санникова, Е. В. Неборский // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 12. – С. 45–56.

300. Романенко, К. Р. Университетские объединения в России: четыре волны образовательной политики / К. Р. Романенко, М. А. Лисюткин // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 3 (109). – С. 112–120.

301. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики: материал для обсуждения / А. Е. Волков,

Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко [и др.] // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32–65.

302. Рудской, А. И. Анализ отечественного опыта развития инженерного образования / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 1. – С. 151–162.

303. Рябцев, В. К. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации / В. К. Рябцев, В. И. Слободчиков // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 3. – С. 113–130.

304. Савенков, А. И. Будущее профессии педагога в контексте цифровой эволюции образования / А. И. Савенков // Менеджмент в образовании: экосистемный подход: материалы международной научно-практической конференции / под ред. О. А. Любченко. – М.: Московский городской педагогический университет, 2023. – С. 14–22.

305. Савенков, А. И. Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки "Педагогическое образование" / А. И. Савенков, Е. А. Алисов, А. С. Львова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 1 (31). – С. 18–26.

306. Савенков, А. И. Философия деятельностного подхода в современном образовании / А. И. Савенков, Р. Р. Карнеев // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2024. – № 4 (81). – С. 188–200.

307. Сазонова, Т. В. Гибкие стратегии подготовки кадров в интересах территории опережающего социально-экономического развития / Т. В. Сазонова, А. В. Кирьякова, И. Д. Белоновская // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 2 (157). – С. 20–26.

308. Сазонова, Т. В. Трансформация современного профессионального образования: принципы и региональная реализация / Т. В. Сазонова, А. В. Кирьякова, И. Д. Белоновская // Инновационная экономика и общество. – 2022. – № 4 (38). – С. 104–113.

309. Самерханова, Э. К. Создание единого образовательного пространства в

контексте реформирования и модернизации отечественного образования / Э. К. Самерханова // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2006. – № 1 (37). – С. 15–20.

310. Сандлер, Д. Г. Частичная занятость студентов в новой модели сотрудничества университетов с властью и работодателями / Д. Г. Сандлер, А. Д. Мельник, А. К. Клюев // Университетское управление: практика и анализ. – 2025. – № 29 (1). – С. 56–69.

311. Сдобняков, В. В. Трансформация исследовательской повестки педагогического университета в условиях цифровой реальности / В. В. Сдобняков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12-3 (114). – С. 103–108.

312. Сдобняков, В. В. Трансфункциональная технология управления развитием университета педагогического профиля / В. В. Сдобняков // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – Т. 13, № 1. – С. 16–31.

313. Семёнов, Е. В. Государственная научно-технологическая политика в современной России: замысел и реализация / Е. В. Семёнов // Управление наукой: теория и практика. – 2019. – № 1. – С. 52–71.

314. Сенге, П. М. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. М. Сенге; [пер. с англ. Б. Пинскера, И. Татариновой]. – Новое пересмотренное и доп. изд. – М.: Олимп-Бизнес, 2009. – 417 с.

315. Серова, А. В. Как преодолеть разрыв высшего образования с требованиями рынка труда? Организационные модели взаимодействия с работодателями / А. В. Серова, Е. А. Суханова, М. А. Отт // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28, № 2. – С. 120–130.

316. Сетевой проект подготовки наставников по развитию: практико-ориентированная монография / В. В. Сдобняков, Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова [и др.]. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 64 с.

317. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева // Вопросы дополнительного профессионального образования

педагога. – 2016. – № 1 (5). – С. 1.

318. Слободчиков, В. И. Воспитание человеческого в человеке... Механический конструктор или органическая система? / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко // Народное образование. – 2021. – № 6 (1489). – С. 26–39.

319. Слободчиков, В. И. Деятельность как антропологическая категория / В. И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48–57.

320. Слободчиков, В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В. И. Слобочиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 3–7.

321. Слободчиков, В. И. Понятийный строй возрастно-нормативной модели развития / В. И. Слободчиков // Вестник КалмГУ. – 2012. – № 2 (14). – С. 79–86.

322. Слободчиков, В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В. И. Слободчиков // Известия Сарат. ун-та. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – № 2. – С. 3–8.

323. Совершенствование региональных систем научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических работников в условиях интеграции в единое образовательное пространство Российской Федерации / ред. А. В. Золотарева, Л. В. Байбородова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. – 387 с.

324. Сорина, Г. В. Социокультурное измерение образовательного пространства / Г. В. Сорина, В. С. Меськов // Ценности и смыслы. – 2013. – № 5 (27). – С. 83–99.

325. Сотникова, О. А. Ресурсная интеграция в социальном партнёрстве университета и предприятий региона / О. А. Сотникова, О. А. Волкова // Высшее образование в России. – 2016. – № 12 (207). – С. 117–123.

326. Спиркин, А. Г. Философия: учебник / А. Г. Спиркин. – 2-е изд. – М.: Гардарики, 2006. – 736 с.

327. Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала: аналитический доклад /

Ф. Ф. Дудырев, К. В. Анисимова, И. А. Артемьев [и др.]. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 100 с.

328. Стаин, Д. А. Квалификационно-ориентированная экспертная система управления образовательным процессом вуза в современных процессах непрерывного квалификационного развития кадров в России / Д. А. Стаин, Н. О. Вербицкая, Т. Г. Калугина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2018. – Т. 10, № 1. – С. 27–36.

329. Стандарт доказательности практик в сфере детства. Подготовлен в рамках государственного задания Министерства просвещения России № 073-00041-21-03 от 11.06.2021 «Разработка методологических оснований для формирования единого национального подхода к определению социальных (в том числе образовательных) практик с доказанной эффективностью» [Электронный ресурс]. – М., 2021. – 28 с. – URL: https://mgppu.ru/resources/news/Стандарт%20доказательности%20практик%20в%20сфере%20детства%20-%202023.pdf (дата обращения: 11.04.2025).

330. Стексова, С. Ю. Методология определения ресурсного потенциала предприятия / С. Ю. Стексова // Менеджмент в России и за рубежом. – 2017. – № 4. – С. 83–86.

331. Стратегирование образования: экосистемный переход / Л. В. Кремнева, К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович, С. Н. Апенько // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 4 (101). – С. 656–677.

332. Стронгин, Р. Г. Инновационное образование: опережающая стратегия и интеграция / Р. Г. Стронгин, Е. В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 5–14.

333. Стронгин, Р. Г. Инновационный университет: проектно-ориентированный подход к управлению / Р. Г. Стронгин, А. О. Грудзинский // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2007. – № 1. – С. 11–18.

334. Стронгин, Р. Г. На пути к инновационному поясу университета: вопросы управления / Р. Г. Стронгин, Е. В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 3. – С. 16–22.

335. Стронгин, Р. Г. Управление вузом в новых условиях / Р. Г. Стронгин // Высшее образование в России. – 2017. – № 10. – С. 5–12.

336. Стронгин, Р. Г. Управление развитием исследовательского университета. Проект ННГУ им. Н. И. Лобачевского / Р. Г. Стронгин, Е. В. Чупрунов // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 3 (103). – С. 16–22.

337. Субетто, А. И. Системогенетическая теория времени и пространства. Часть III / А. И. Субетто // Общество. Среда. Развитие. – 2017. – № 2 (43). – С. 13–21.

338. Суровицкая, Г. В. Формирование инновационного механизма развития систем менеджмента качества университетов: автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / Суровицкая Галина Владимировна. – Саранск, 2012. – 36 с.

339. Суханова, Е. А. Образовательный потенциал межорганизационного сетевого взаимодействия (на материале взаимодействия организаций высшего и общего образования) / Е. А. Суханова, А. А. Зобнина // Педагогический ИМИДЖ. – 2017. – № 2 (35). – С. 77–85.

340. Сухобская, Г. С. Психолого-андрагогические факторы в образовании взрослых / Г. С. Сухобская // Человек и образование. – 2006. – № 8-9. – С. 60–62.

341. Сысоев, А. А. О современной модели инженерной подготовки / А. А. Сысоев, Е. Б. Весна, Ю. И. Александров // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 7. – С. 94–101.

342. Таловская, Б. М. О ресурсной стратификации российских университетов / Б. М. Таловская, М. А. Лисюткин // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22, № 6. – С. 24–35.

343. Тарарыкин, С. В. Информационная поддержка принятия управленческих решений в вузе / С. В. Тарарыкин, И. Д. Ратманова, Л. Н. Булатов // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – Т. 23, № 4. – С. 69–79.

344. Тарасов, С. В. Педагогические вузы и региональные органы управления образованием: к разработке эффективной модели взаимодействия / С. В. Тарасов, А. О. Кравцов // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28, № 1. – С. 5–20.

345. Теория и практика управления образовательными системами: хрестоматия. 100-летию со дня рождения Шамовой Татьяны Ивановны посвящается / А. В. Лубков, О. П. Осипова, А. У. Анзорова [и др.]. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2024. – 396 с.

346. Терещенко, С. И. Оценка ресурсного потенциала предприятия: методологический аспект / С. И. Терещенко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. – 2014. – № 1-2. – С. 28–32.

347. Тимофеев, Р. А. Анализ тенденций развития и основные понятия, характеризующие ресурсный потенциал промышленного предприятия / Р. А. Тимофеев, С. М. Кулиш // Проблемы современной экономики. – 2009. – № 2 (30). – С. 138–140.

348. Тодосийчук, А. В. Формирование и реализация государственной политики в области научно-технологического развития / А. В. Тодосийчук // Региональный экономический журнал. – 2024. – № 1 (36). – С. 35–44.

349. Томашицкая, И. В. Технологическое развитие России: современные подходы и инструменты реализации (на примере национального проекта «Наука и университеты») / И. В. Томашицкая // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. – 2021. – № 4 (30). – С. 40–52.

350. Топоровский, В. П. Интегративный подход к управлению качеством профессионального образования / В. П. Топоровский // Инновационное образование в развивающемся регионе: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование», Санкт-Петербург, 15–16 апреля 2015 года: в 2 томах. Т. 1 / науч. ред.: О. В. Ковальчук, В. П. Панасюк, А. Е. Марон. – СПб.: Государственное автономное образовательное

учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования», 2015. – С. 161–169.

351. Топоровский, В. П. Интегративный подход к формированию управленческой компетентности директора развивающейся школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Топоровский Виталий Петрович. – СПб., 2002. – 331 с.

352. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2019. – 142 с. – URL: http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0668-6 (дата обращения: 15.04.2025).

353. Трансформация инженерного образования для укрепления научно-технологического суверенитета России / М. А. Боровская, А. А. Афанасьев, Т. А. Макареня [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – № 28 (4). – С. 11–29.

354. Трансформация структуры университета в аспекте участия в программе стратегического академического лидерства «Приоритет–2030» / Д. А. Штыхно, М. Н. Кулапов, В. В. Масленников [и др.] // Вестник РЭА им. Г. В. Плеханова. – 2022. – № 3 (123). – С. 145–157.

355. Третьяков, П. И. Ресурсы развития культурно-образовательной среды школы в условиях социокультурного многообразия / П. И. Третьяков, Н. А. Шарай // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 10. – С. 4–8.

356. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.]; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 344 с. – (Серия коллективных монографий «Российское образование: достижения, вызовы, перспективы»).

357. Университет как среда инновационных взаимодействий / А. В. Кирьякова, Н. А. Каргапольцева, И. Д. Белоновская, С. А. Дужников // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 8-9. – С. 115–124.

358. Университеты на перепутье: высшее образование в России / Д. П. Платонова, Е. С. Абалмасова, С. К. Бекова [и др.]; под ред. Д. П. Платоновой,

Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 317 с. – (Серия коллективных монографий «Российское образование: достижения, вызовы, перспективы»).

359. Управление изменениями в высшей школе: монография / под общ. ред. Р. М. Нижегородцева, С. Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 384 с.

360. Управление качеством образования: [практико-ориентированная монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника; Рос. акад. образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 441 с.

361. Управление системой высшего образования в Российской Федерации: организационно-правовые аспекты: монография / А. Ю. Александров, С. В. Барабанова, С. Б. Верещак, О. А. Иванова; под общ. ред. А. Ю. Александрова. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2017. – 196 с.

362. Условия формирования и развития культуры управления рисками педагогических работников / Н. Л. Галеева, Д. А. Кудрявцева, О. П. Осипова [и др.] // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 1 (73). – С. 5–18.

363. Усольцев, А. П. Основные противоречия развития педагогической системы: монография / А. П. Усольцев. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – 166 с.

364. Участие в управлении университетом / отв. ред. О. В. Бычкова. – СПб.: Норма, 2016. – 120 с.

365. Ушаков, К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации / К. М. Ушаков // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 247–260.

366. Федосов, Д. А. Высшая школа России 90-х годов XX века: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Федосов Денис Анатольевич. – М., 2007. – 175 с.

367. Флек, М. Б. Взаимодействие вуза и предприятия: опыт базовой кафедры в подготовке инженерных кадров / М. Б. Флек, Е. А. Угнич // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – № 24 (3). – С. 122–136.

368. Формат транзитивного университета в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов / М. В. Богуславский, Н. С. Ладыжец, Е. В. Неборский, О. В. Санникова. – М.: Пробел–2000, 2020. – 352 с.

369. Фрайлингер, К. Управление изменениями в организации: пер. с нем. / К. Фрайлингер, И. Фишер. – М.: Книгописная палата, 2002. – 264 с.

370. Халадов, Х.-А. С. Публикационная активность педагогических вузов: количественные и качественные показатели / Х.-А. С. Халадов, И. В. Головина, Г. А. Папуткова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 2. – С. 58–67. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-58-67.

371. Хохлов, А. Проектно-ориентированный университет / А. Хохлов, Р. Стронгин, А. Грудзинский // Высшее образование в России. – 2002. – № 2. – С. 3–11.

372. Цибизова, Т. Ю. Формы организации, технологии и уровни социального пространства непрерывного образования / Т. Ю. Цибизова, А. К. Орешкина // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 8. – С. 81–86.

373. Чедов, К. В. Кластерное взаимодействие социальных институтов в региональном образовательном пространстве по формированию культуры здоровья обучающихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чедов Константин Васильевич. – Екатеринбург, 2021. – 427 с.

374. Черникова, И. Ю. Система развития профильного образования в процессе взаимодействия с рынками труда и социальными партнерами в условиях цифровой экономики: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.1 / Черникова Ирина Юрьевна. – М., 2023. – 379 с.

375. Чжан, С. Х. Принцип равенства в системе образования на основе анализа теории Роулса / С. Х. Чжан, К. Х. Чжан // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 6. – С. 16–20.

376. Шакуров, Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

377. Шамова, Т. И. Актуальные проблемы управления образованием / Т. И. Шамова // Управление образованием. – 2009. – № 1. – С. 5–8.

378. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 319 с.

379. Шапошников, Л. Е. Нижегородский государственный педагогический университет: история и современность / Л. Е. Шапошников // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 28–35.

380. Шафиков, М. Т. Научно-образовательный потенциал как социальный феномен: дис. … д-ра филос. наук: 09.00.11 / Шафиков Мунир Тагдилович. – Уфа, 2006. – 322 с.

381. Шендрик, И. Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта: монография / И. Г. Шендрик. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. – 197 с.

382. Шибанова, Е. Ю. Проект 5-100: динамика и паттерны развития университетов / Е. Ю. Шибанова, Д. П. Платонова, М. А. Лисюткин // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22, № 3 (115). – С. 32–48.

383. Шилов, С. П. О приоритетных задачах развития регионального педагогического вуза / С. П. Шилов // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 105–109.

384. Шмелева, Е. А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07 / Шмелева Елена Александровна. – Н. Новгород, 2013. – 52 с.

385. Штомпка, П. Социология социальных изменений: пер. с англ. / П. Штомпка; под ред. В. А. Ядова. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 416 с.

386. Щедровицкий, Г. П. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы: курс лекций / Г. П. Щедровицкий // Из архива Г. П. Щедровицкого: в 11 томах. Т. 5. – М.: Путь, 2003. – 288 с.

387. Щедровицкий, Г. П. Организационное проектирование в системе управленческой деятельности / Г. П. Щедровицкий // Проблемы управления. – М.: Концепт, 1998. – С. 21–38.

388. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: курс лекций / Г. П. Щедровицкий. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Студии А. Лебедева, 2014. – 465 с.

389. Юревич, А. В. Структура психологических теорий / А. В. Юревич // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 1. – С. 5–14.

390. Юрова, Т. В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография / Т. В. Юрова. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 224 с.

391. Ярулов, А. Интегративная модель системы управления образованием / А. Ярулов // Народное образование. – 2009. – № 9 (1392). – С. 86–89.

392. Ярулов, А. А. Интегративное управление формированием среды образования в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ярулов Александр Анатольевич. – М., 2008. – 412 с.

393. Ярулов, А. А. Интегративный подход в управлении деятельностью образовательной организации / А. А. Ярулов // Ученые записки ИУО РАО. – 2017. – № 3 (63). – С. 121–124.

394. Ярулов, А. А. Интегративный подход в управлении целостным образовательным процессом / А. А. Ярулов // Шамовские чтения: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Москва, 25 января – 03 февраля 2024 года: в 2-х томах. Т. 1. – М.: Научная школа управления образовательными системами, 2024. – С. 102–107.

395. Ярулов, А. А. Смысловые ориентиры проектирования интегративного управления в сфере образования / А. А. Ярулов // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, Москва, 25 января 2019 года: в 2-х частях. Часть I. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 124–129.

396. Ясвин, В. Анализ организационной культуры педагогического коллектива как инструмент стратегического управления образовательной организацией / В. Ясвин, Е. Моргачева // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2018. – № 1 (11). – С. 127–139.

397. Ясвин, В. Стандарт социального качества общего образования: опыт разработки и внедрения / В. Ясвин // Образовательная политика. – 2016. – № 4 (74). – С. 19–34.

398. Ясвин, В. А. Модель организации проектной деятельности руководителей в сфере образования в процессе повышения их квалификации / В. А. Ясвин, Г. В. Абилова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2025. – Т. 14, № 1 (53). – С. 4–15.

399. Ясвин, В. А. Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций / В. А. Ясвин, Е. М. Моргачева // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2017. – № 4 (10). – С. 58–74.

400. Ясвин, В. А. Управление развитием школы на основе экспертно-диагностических данных: методический инструментарий руководителя / В. А. Ясвин, А. А. Захаров, С. Н. Рыбинская // Народное образование. – 2023. – № 8 (1503). – С. 103–116.

401. Ясвин, В. А. Школьная организация: инструментарий развивающего управления / В. А. Ясвин // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 100–111.

402. Agasisti, T. Data Analytics and Decision-Making in Education: Towards the Educational Data Scientist as a Key Actor in Schools and Higher Education Institutions / T. Agasisti, A. J. Bowers // Handbook of Contemporary Education Economics. – Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2017. – 464 p.

403. Barney, J. B. Firm resources and sustainable competitive advantage / J. B. Barney // Journal of Management. – 1994. – No. 17. – Pp. 99–120.

404. Blondy, L. Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the

Adult Online Learning Environment [Electronic resource] / L. Blondy // Journal of Interactive Online Learning. – 2007. – Vol. 6, no. 2. – URL: http://www.ncolr.org/issues/jiol/v6/n2/evaluation-and-application-of-andragogical-assumptions-to-the-adult-online-learning-environment.html (accessed: 23.03.2025).

405. Bok, D. Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education / D. Bok. – Princeton: Princeton University Press, 2004. – 256 p.

406. Bunescu, L. Institutional Transformation and Leadership Development at Universities: A Mapping Exercise Report from the Innovative Leadership and Change Management in Higher Education Project (NEW-LEAD) [Electronic resource] / L. Bunescu, T. Estermann. – Brussels: European University Association, 2021. – URL: https://eua.eu/resources/publications/985:institutional-transformation-and-leadership-development-at-universities-a-mapping-exercise.html (accessed: 23.03.2025).

407. Daft, R. Organizational Theory and Design / R. Daft. – West: New York, 1993. – 688 p.

408. Daley, B. Continuing professional education: Creating the future / B. Daley // Adult Learning. – 2002. – Vol. 13, no. 4. – Pp. 15–17.

409. Gazi, Y. Issues Surrounding a Heutagogical Approach in Global Engineering Education [Electronic resource] / Y. Gazi // ASEE Annual Conference & Exposition. – Indianapolis: American Society for Engineering Education, 2014. – URL: https://peer.asee.org/issues-surrounding-a-heutagogical-approach-in-global-engineering-education (accessed: 23.03.2025).

410. Grudin, J. Why CSCW Applications Fail: Problems in the Design and Evaluation of Organizational Interfaces [Electronic resource] / J. Grudin // Conference on Computer Supported Cooperative Work. – ACM Press, 1988. – Pp. 85–93. – URL: https://dl.acm.org/doi/10.1145/62266.62273 (accessed: 11.04.2025).

411. Hamdani, K. The Strategic Planning of University Transformation: The Case of Moroccan Public Universities [Electronic resource] / K. Hamdani, S. Koubaa // Projectics/Proyéctica/Projectique. – 2021. – Vol. 1, no. 28. – Pp. 51–68. – URL: https://www.cairn.info/revue-projectique-2021-1-page-51.htm (accessed: 23.03.2025).

412. Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice / P. Jarvis. – 3rd edition. – London; New York: RoutledgeFaimer, Tailor and Francis Group, 2004. – 382 p.

413. Kenyon, C. Moving from andragogy to heutagogy in vocational education. Research to Reality: Putting VET Research to Work [Electronic resource] / C. Kenyon, St. Hase // Proceedings of the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference (4th, Adelaide, Australia, March 28-30, 2001). – URL http://hdl.voced.edu.au/10707/131098 (accessed: 23.03.2025).

414. Knowles, M. S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. E. Holton III, R. A. Swanson. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

415. Masao Abe Zen and Comparative Studies / edited by Steven Heine. – Honolulu: University of Hawaii Press, 1997. – 277 p.

416. Romanenko, K. University mergers in Russia from the students' perspective: uncertainty and loss of identity / K. Romanenko, I. Froumin // Tertiary Education and Management. – 2020. – Vol. 26, no. 1. – Pp. 233–245.

417. Wissema, J. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition / J. Wissema. – Cheltenham: Edward Elgar Pub, 2009. – 252 p.

418. Yeaxlee, B. A. Lifelong education. A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement / B. A. Yeaxlee. – London, Toronto, Melbourne and Sydney: Cassel and company. LTD, 1929. – 167 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Модельное представление стратегического развития Мининского университета до 2030 г.

I. Введение. Стратегия Мининского университета на период до 2030 года.

Мининский университет как национальный педагогический университет образования и развития Человека: ответ на новые глобальные вызовы.

II. Концептуальная платформа стратегического развития университета как национального педагогического университета становления новой генерации педагогических и управленческих кадров XXI века. Стратегические тренды, предпосылки и условия развития университета: от потенциальной реальности к актуальной действительности. Миссия, ценности и стратегические приоритеты развития университета. Стратегические цели, задачи и преимущества развития университета. Концептуальные основы стратегического развития Мининского университета. Специфика университета и его вклад в достижение национальных целей развития образования.

III. Технологическая платформа стратегического развития университета. Мининский университет как форпост непрерывного опережающего развития педагогических и управленческих кадров нового поколения. Научно-исследовательская политика. Политика в области международной деятельности и интернационализации. Мининский университет как аттрактор образовательной и воспитательной деятельности педагогических и управленческих кадров. Образовательная политика. Молодежная политика. Политика в области дополнительного образования. Мининский университет как экосистема и гибкая структура социально-экономических отношений взаимодействующих субъектов образования. Кампусная политика. Политика в области цифровой трансформации. Политика в области открытых данных. Мининский университет – лидер социально-экономических и кадровых изменений. Политика в области управления качеством образования. Кадровая политика. Финансовая политика. Репутационная (имиджевая) политика.

IV. Интеграционно-позиционная платформа Мининского университета в пространстве Нижнего Новгорода, региона, Российской Федерации и зарубежных стран.

V. Глоссарий к разработке Стратегии развития университета на период до 2030 года.

Стратегия Мининского университета на период до 2030 года: Мининский университет как национальный педагогический университет образования и развития Человека: ответ на новые глобальные вызовы. В контексте глобальной научно-образовательной повестки модернизации и развития образования в России система высшего образования занимает особое место в непрерывном педагогическом образовании, она призвана решать стратегическую задачу подготовки педагогов нового поколения, способных осуществлять опережающие творческие преобразования социокультурной действительности, проектировать развивающие модели обучения и воспитания, обеспечивая реализацию национальных целей образования –

становление «человеческого в человеке» в контексте истории времени и пространстве культуры и традиций российского образования и общества.

Достижение технологического и мировоззренческого суверенитета, глобального технологического и образовательного лидерства в центре целеполагания национально ориентированного образования и современной научно-технологической политики Российской Федерации. Технологический суверенитет как способность государства обеспечить научно-техническое и промышленное развитие для создания и поддержания собственных технологий и национальной инфраструктуры связан с обеспечением независимости жизненно важных направлений развития экономики от иностранных технологий.

В XXI веке развитие данной ключевой характеристики государства – это вопрос смены уровня представлений, роста интеллектуального и когнитивного уровня нации. Невозможно добиться технологического лидерства, не решив проблему мировоззренческого суверенитета, при котором нам не смогут навязать чужой смысл, традиции и ценности, при этом у нас достаточно собственных аналитических и нравственно-волевых способностей, чтобы отделять то, что нам действительно нужно, от того, что нам навязано чужими.

В существующих в нашей стране условиях ограничения импорта технологий, когда особенно актуальной становится проблема дефицита на промышленных предприятиях высококвалифицированных инженерных кадров, способных создавать новые технологии, что несет риск потери технологического суверенитета страны, именно педагогический вуз может стать интегратором усилий разных заинтересованных сторон в решении стратегических задач по обеспечению и технологического и – главное – мировоззренческого суверенитета научно-технологического развития страны и формирования новой генерации педагогических и управленческих кадров.

Фундамент передовой экономики закладывается еще в школьном образовании и находит свое прямое продолжение и отражение в системе высшего педагогического образования, ориентированного на увеличение престижа профессии педагога и новые модели его подготовки. Качественно подготовленный высококвалифицированный и высокообразованный педагог в силах решить исходную проблему снижения уровня инженерного образования и недостаточности инженерных кадров, а главное – проблему низкой мотивации школьников к изучению различных дисциплин не только технологического профиля. Опираясь на мощные традиции российской и советской педагогики, качественно новая подготовка педагогов предполагает обновление содержания и методик преподавания школьных учебных предметов, модернизацию образовательной среды с учетом преемственности на каждом уровне образования.

Обращение к проблемам развития высшего образования и сущности образовательной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности в системе подготовки педагогических кадров нового поколения продиктовано изменениями социокультурной и экономической ситуации в России и научно-образовательной повесткой развития системы образования, которые вызвали трансформацию представлений о целях и функциях высшего педагогического образования, рассматриваемого как опережающее и

развивающегося, где ценности развития и саморазвития ученика объединены с ценностями профессионального развития и самообразования учителя.

Требования качественного преобразования системы высшего образования, изложенные в базовых нормативных документах, предполагают не просто модернизацию или усовершенствование отдельных компонентов функционирующей системы, но главное – существенную ее трансформацию в динамично и качественно меняющемся окружении, переориентируя с информационной подготовки педагога-специалиста для воспроизводства существующих образцов деятельности на образование педагога-профессионала, способного строить образовательные практики в соответствии с ценностями развития личности, формируя способности к развитию образовательной организации и саморазвитию себя средствами своей профессии.

Базовая философско-методологическая идея стратегического развития педагогического университета выражается в том, что сегодня вектор институциональной трансформации университетов должен быть ориентирован в направлении модели «Мининский университет как национальный педагогический университет образования и развития Человека», в разработке авторской антропологической концепции и нового подхода к построению организационной структуры управления, реализующей научно обоснованные стратегические проекты развития организации высшего образования в пространстве обстоятельств и условий достижения высокой степени эффективности и гарантированности достижения национальных целей построения образа ответственного будущего.

Именно в этом контексте раскрывается смысл, суть и особенности содержания стратегии развития Мининского университета на период до 2030 года, где предполагается построение и логика раскрытия стратегических инициатив и политически ответственных шагов авторов-разработчиков нормативного документа, в котором фиксируется ориентированное на Будущее управленческо-инструментальное и образовательное знание, а также общий универсальный способ построения практики национально ориентированного образования и решение проблемы технологического и мировоззренческого суверенитета нашей страны.

Ведущим инструментом применительно к разработке стратегии Мининского университета является метод стратегического анализа, который позволил создать механизмы построения модели стратегического развития образовательной организации высшего образования, выделить и зафиксировать нормы, лежащие в основании стратегического подхода к выбранному для коллектива разработчиков стратегическому проекту, к мыслительному обдумыванию и предварительному проигрыванию ситуаций развития. Метод стратегического анализа при разработке стратегии выполняет две основные функции: отбор нужного материала и его последующее пошаговое преобразование.

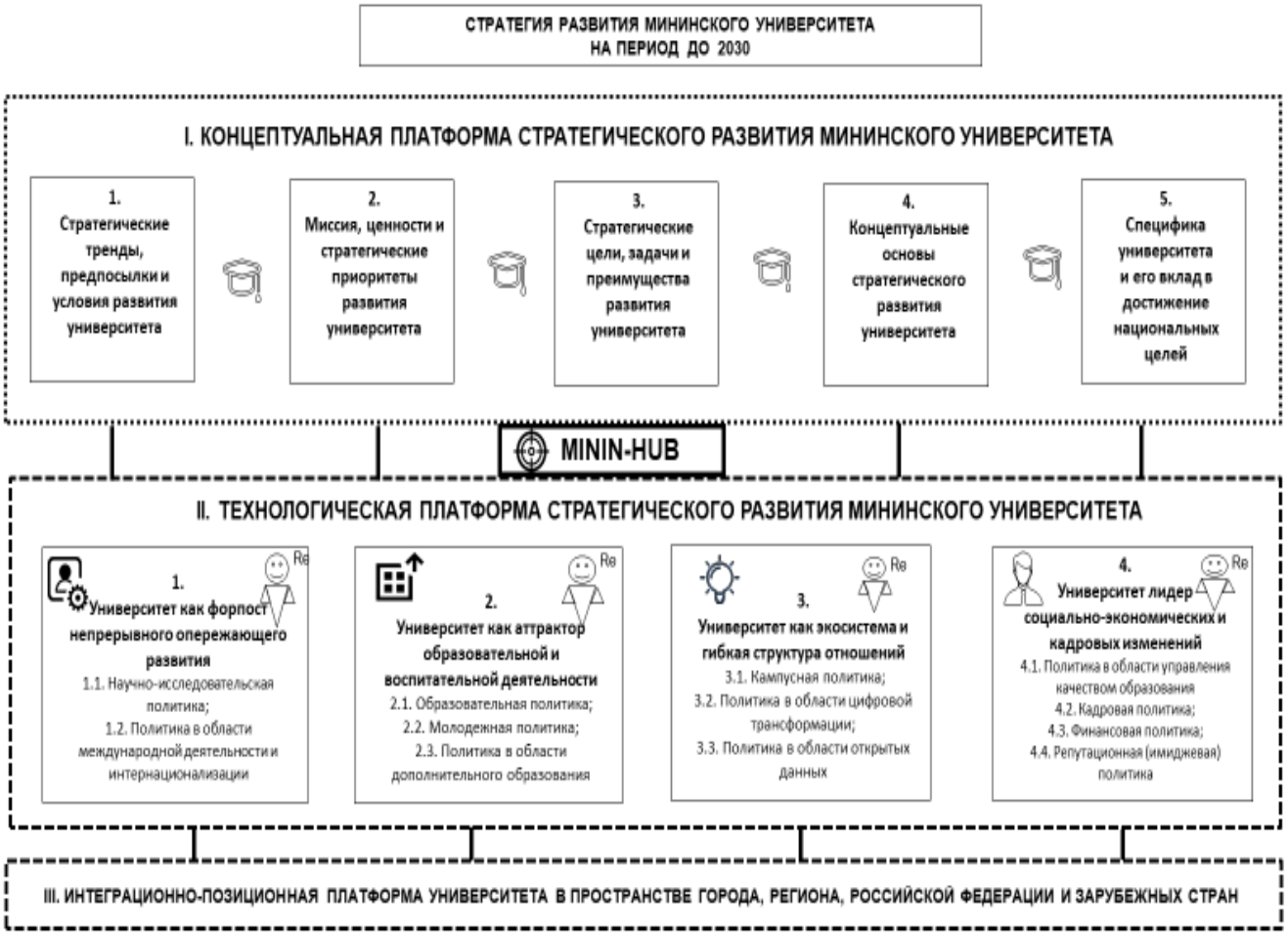

Рисунок А.1 – Концептуальная модель стратегии развития Мининского университета

В основу разработки стратегии Мининского университета была положена модель стратегирования, разработанная Н.Г. Алексеевым для методологических разработок, задающая организационно-деятельностные аспекты видения нового образа педагогической реальности (см. модель). Первый блок стратегии мы определили как *«Концептуальная платформа стратегического развития университета»*, которая включает: 1. Стратегические тренды, предпосылки и условия развития университета; 2. Миссия, ценности и стратегические приоритеты развития университета; 3. Стратегические цели, задачи и преимущества развития университета; 4. Концептуальные основы стратегического развития университета; 5. Специфика университета и его вклад в достижение национальных целей.

Следует понимать, что цели, ценности и позиции отражают основной ценностно-смысловой контур и общую управленческую позицию авторов-разработчиков стратегии и определяют их в качестве полноправных субъектов или участников всех стратегических инициатив и политик вуза, выделяя специфику гуманитарного знания, антропологические его смыслы и ценности.

Стратегирование в рамках второго блока «*Технологическая платформа стратегического развития Мининского университета»* определятся четырьмя принципиальными и взаимосвязанными аспектами:

1. Мининский университет как форпост непрерывного опережающего развития педагогических и управленческих кадров нового поколения. Представляет собой передовой институт в отрасли, источник и оплот инновационного опережающего развития (в нашем случае национально ориентированного образования и воспитания), включает научно-исследовательскую политику и политику в области международной деятельности и интернационализации.

2. Мининский университет как аттрактор образовательной и воспитательной деятельности педагогических и управленческих кадров. Представляет собой открытый (диалоговый) институт, включающий взаимосвязанные и взаимодействующие между собой базовые и дополнительные образовательные программы, технологии и способы их реализации в рамках формального и неформального образования, побуждая к созданию виртуального университета, к самообразованию и со-организации различных субъектов жизнедеятельности в составе: образовательной политики; молодежной политики и политики в области дополнительного образования.

3. Мининский университет как экосистема и гибкая структура социально-экономических отношений взаимодействующих субъектов образования. Представляет собой гибкую структуру социально-экономических отношений, сформировавшихся между элементами университетской структуры и акторами внешней среды из различных сфер деятельности и имеющих взаимовыгодный характер. Включает: кампусную политику; политику в области цифровой трансформации; политику в области открытых данных.

4. Мининский университет – лидер социально-экономических и кадровых изменений. Представляет собой образовательную организацию, обладающую высокой самостоятельностью и гибкостью в принятии управленческих решений, в использовании ресурсов, в определении приоритетов, сочетаемыми с высокой прозрачностью всех видов деятельности и эффективными механизмами обратной связи. Включает: политику в области управления качеством образования; кадровую политику; финансовую политику; репутационную (имиджевую) политику.

В данном блоке представляются средства, результаты, направления различных типов и видов проектирования, направленных на достижение целей, и механизмы образования, воспитания, развития педагогов и формирования способности входить в сообщества и создавать их, что позволяет к разработке стратегии привлечь и со-организовать ресурсы разных типов (нравственно-интеллектуальные, научно-методические и др.). В этом блоке важна общая стратегия управления развитием, поскольку важно не только инициировать и поддержать проектную и стратегическую деятельность участников стратегирования, но в первую очередь то, чтобы сделать их полноправными участниками и разработчиками стратегии развития университета в целом. Все стратегические линии развития определяют необходимые условия, которые гарантированно ведут к достижению результатов каждой их «политик».

Третий блок *«Интеграционно-позиционная платформа Мининского университета в пространстве Нижнего Новгорода, региона, Российской Федерации и зарубежных стран»*, ее ценностно-смысловая специфика определяет стратегическое видение способности получения общих результатов «политик» для создания «живых» образовательных систем разного уровня. Получение конкретных результатов определяется тенденциями изменения высшего образования и образования в целом, в рамках выявления которых выстраивается и создается плацдарм развития университета и развитие как общественно-профессиональных форм управления, так и рефлексивно-деятельностных форм управления развитием.

Метод стратегического анализа, заложенный в основу стратегии развития Мининского университета, определяет ее «как вид управленческого действия, имеющий «сквозной» характер, и сопутствует всем другим видам управленческой деятельности, пронизывает все ее этапы от начала до завершения» стратегического позиционирования университета до 2030 года. Стратегия как нормативный документ и уникальный концепт фиксации инновационной политики и идеологии в сфере высшего педагогического образования позволяет составить общую матрицу этапов, методик и необходимых конкретных шагов осуществления стратегического анализа, необходимого как обязательное предпрограммное системное условие, предваряющее и определяющее разработку стратегии университета, с обязательным учётом методологических требований и понятийно-терминологического аппарата, а также включая логику работ по созданию программ развития Мининского университета на период до 2025 года и период 2025 – 2030, в том числе обязательное прохождение всех этапов стратегического анализа.

Целевую национальную задачу по обеспечению мировоззренческого и технологического суверенитета страны и подготовки педагогических кадров нового поколения невозможно решить силами и ресурсами одного участника социокультурного действия, необходима интеграция усилий в формате проектно-сетевого сотрудничества образовательных организаций разного типа. В этой логике мы инициируем создание партнерской сети ассоциации ПФО «Образовательный округ», которая может объединить организации всех уровней системы образования – дошкольные и общеобразовательные организации, учреждения СПО и высшего образования, а также профильные научно-исследовательские и производственные организации. При этом мы исходим из понимания, что термином «округ» может называться часть территории государства, выделяемая для определённой отрасли управления, – в данном случае мы имеем в виду управление многоуровневой системой педагогического и научно-технологического образования.

Будучи одним из лидирующих педагогических вузов страны, Мининский университет готов выступить в роли интеграционного хаба системы, обеспечивая комплексное управление эффективным взаимодействием всех участников партнерской сети, – именно такой вариант кооперации повысит эффективность взаимодействия разных участников стратегического развития страны для решения совместных задач глобального масштаба, в том числе и обеспечения технологического и мировоззренческого суверенитета РФ.

Стратегическое понимание Мининского университета как национального российского университета нового поколения позволит при реализации стратегии стать фундаментом обеспечения интеллектуальными, нравственно-волевыми ресурсами по выращиванию резерва высококвалифицированных педагогических кадров для самостоятельного продвижения России на собственных философских и педагогических основаниях и достижения миссии российской системы образования в мире.

Создаваемое на антропологической проектно-преобразующей парадигме и единой методологии пространство Мининского университета нами представляется как полигон, плацдарм, инновационные площадки которого демонстрируют «будущие» и опережающие образцы деятельности, где в структуру университета включены продуктивные действия комплексного полного перехода от идеи, нового концептуального решения через создание прототипа и технологического образца до масштабирования и серийного производства образовательного продукта для всех субъектов образования.

II. Концептуальная платформа стратегического развития Мининского университета как национального педагогического университета становления новой генерации педагогических и управленческих кадров XXI века. Стратегические тренды, предпосылки и условия развития Мининского университета: от потенциальной реальности к актуальной действительности. Миссия, ценности и стратегические приоритеты развития Мининского университета. Стратегические цели, задачи и преимущества развития Мининского университета. Концептуальные основы стратегического развития Мининского университета. Специфика Мининского университета и его вклад в достижение национальных целей развития образования.

Структура подразделов в разделах блока «Технологическая платформа». Политика в составе стратегии развития университета – это проект развития определенной сферы деятельности вуза, целью которого является оптимизация или совершенствование существующих, или введение новых процессов, структурных подразделений для достижения стратегической цели. Это совокупность технологических и организационных, качественных и количественных изменений в организации, носящих необратимый характер.

1. Правовое регулирование деятельности образовательных организаций ВО в той области, за которую отвечает «политика», – здесь указываются нормативно-правовые документы: Федеральные законы, Акты Президента РФ, Акты Правительства РФ, Приказы Минобрнауки, Минпросвещения РФ, других ведомств РФ, Акты регионального органа исполнительной власти.

2. Основополагающие принципы политики – это правила, согласно которым ведется деятельность структур вуза, отвечающих за данное направление, которые основываются на законах функционирования и развития соответствующей области деятельности.

3. «Дерево целей» – это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная) совокупность целей реализации конкретной политики, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели («ветви дерева»). Генеральная цель политики (main objective), или миссия (mission), – это основная, наиболее общая причина воплощения ее принципов в действительность с точки зрения

будущего. Необходимые цели (required project goals) представляют собой промежуточные цели реализации различных направлений политики. В отдельных случаях они могут изменяться и дополняться по ходу осуществления стратегии развития.

4. Содержание политики – включает описание направлений (векторов) реализации политики: исходное состояние деятельности университета по данному направлению (резюме достигнутого в соответствии с внешними требованиями и поставленными предыдущей стратегией задачами (если таковые ставились)); замысел (план развития) на период действия новой стратегии развития.

5. Ожидаемые результаты рекомендуется описать на трех уровнях: для самого университета; для государства и общества; для сферы образования (т.е. отрасли, к которой относится вуз в контексте его учредителя и большинства работодателей); для партнеров по международному сотрудничеству.

Приложение Б

Матрица проектно-организованной программы Мининского университета 2020-2025

Проектно-организованная Программа выступает как управленческое средство, позволяющее реализовать в социальной практике ценности различных групп разработчиков программы инновационного развития образовательной организации. Она оформляет организационно-управленческие позиции и является директивой к действиям, прежде всего самих разработчиков. При этом разработчики программы несут *личную ответственность за ее реализацию.*

Проектно-организованная Программа организует позиционное самоопределение людей, имеющих к ней отношение, следующим образом:

1) привлекает к ее реализации людей, имеющих общие или близкие с разработчиками программы ценностные ориентации;

2) выявляет другие управленческие позиции для дальнейшего согласования действий.

Принципами разработки и реализации данной проектно-организованной программы являются следующие:

1. Программа опирается на детальный анализ проблемной ситуации в рамках региональной образовательной ситуации и направлена на решение конкретных социокультурных и образовательных проблем (задач).

2. В основе разработки программы лежат инициативы субъектов социокультурной сферы региона (педагогических коллективов, органов управления, общественных организаций и др.).

3. Программа разрабатывается людьми, которые будут принимать непосредственное участие в ее реализации, при сотрудничестве всех заинтересованных в выполнении программы организаций, ведомств, сообществ.

4. Одним из важнейших условий реализуемости программы и отдельных проектов является складывание ***реализационных команд*** *уже в ходе проектных разработок по стратегическим направлениям Программы и формирования самой Программы.*

Единицей проектно-организованной программы построения образовательных практик в рамках ФИП «Сетевая программа подготовки наставника по развитию» является проект, в котором указываются:

1) образовательная или социокультурная проблема;

2) средства и условия решения проблемы;

3) этапы реализации проекта;

4) планируемые результаты и критерии их достижения;

5) механизм коррекции способов реализации проекта в изменяющейся ситуации.

Необходимым условием разработки и реализации Программы является налаживание кооперативных связей между коллективами разработчиков ее отдельных фрагментов и разделов.

В процессе разработки программы предстоит отслеживать динамику развития идей, замыслов и содержания программного продукта. Наличие такой динамики указывает на способность разработчиков к уточнению своей позиции и доработке проектного замысла, а следовательно, создает предпосылку рефлексивного осмысления собственного опыта и создания механизмов управления реализации программы.

1	НАЗВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНО-ОРГАНИЗОВАННОЙ ПРОГРАММЫ								
	Цели и задачи по направлению	**Содержание работы по направлению**	**Проекты по направлению**			**Ожидаемые результаты по направлению**	**Экспертные мероприятия по направлению**	**Кураторы направления (ответственные лица)**	**Примечания**
			Названия проектов	**Статус проекта**	**Субъекты реализации проекта**				
1.2	Задача 1	1.	1. 2. 3.	Локальные Системные Сферные					
		2.	1. 2. 3.						
		3.	1. 2. 3.						
1.3	Задача 2	1.							
		2.							
		3.							
		4.							
		5.							

Рисунок Б.1 – Структура содержания проектно-организованной программы

<table>
<tr><td colspan="7">НАЗВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОГРАММЫ
Цели –
Задачи –
Ожидаемые результаты –</td></tr>
<tr><td rowspan="2">№ п/п</td><td rowspan="2">Содержание работы по направлению</td><td colspan="3">Проекты по направлению</td><td rowspan="2">Экспертные мероприятия по направлению</td><td rowspan="2">Кураторы направления (ответственные лица)</td><td rowspan="2">Примечания</td></tr>
<tr><td>Названия проектов</td><td>Статус проекта</td><td>Субъекты реализации проекта</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td></td><td>1.
2.
3.</td><td>Локальные
Системные
Сферные</td><td></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td></td><td>1.
2.
3.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>1.
2.
3.</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Рисунок Б.2 – Структура содержания проектно-организованной программы (обобщенный вариант)

Приложение В

ФИП «Сетевой проект подготовки наставника по развитию»
(ФИП Министерства образования и науки РФ 2021-2026)

ФЕДЕРАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА
С 2021 по 2026 г.

Основное направление деятельности организации-соискателя, в рамках которого реализуется инновационный образовательный проект (ссылка на учредительные документы (устав организации-соискателя))

Уровень образования: дополнительное профессиональное образование.

В соответствии с Уставом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (пункт 2.1), утвержденным приказом Минобрнауки России № 1167 от 14.12.2018 г. (https://www.mininuniver.ru/sveden/files/Ustav_2018.pdf):

1. Предметом деятельности Университета являются:

1) реализация образовательных программ высшего образования, образовательных программ среднего профессионального образования, основных и дополнительных общеобразовательных программ, дополнительных профессиональных программ, основных программ профессионального обучения;

<…>

3) проведение научных исследований, экспериментальных разработок, экспертных, аналитических работ, а также распространение современных научных знаний в российском обществе, в том числе в профессиональных сообществах;

4) распространение знаний среди специалистов и широких групп населения, повышение их образовательного и культурного уровня;

<…>

6) научно-методическое и кадровое обеспечение развития науки и образования в Российской Федерации, обеспечение конкурентоспособности Университета по отношению к ведущим зарубежным образовательным и исследовательским центрам;

7) распространение зарубежного и (или) накопленного в Университете научного и образовательного опыта путем издания научных монографий, учебников, учебных пособий, препринтов, периодических изданий и другой издательской продукции на русском и иностранных языках;

8) содействие распространению инновационных практик <…>.

Ссылка на решение коллегиального органа управления образовательной организации, уполномоченного на принятие решения о реализации ИОП, на участие в реализации ИОП.

Решение Ученого совета об участии ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина» в конкурсе заявок на присвоение статуса федеральной инновационной площадки в 2022 году от 30 августа 2021 года (протокол № 13).

Краткое описание организации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) является одним из старейших педагогических вузов России, неразрывно связанным с историей высшего педагогического образования Российской Федерации. Миссия Мининского университета – восходящее опережающее развитие качества высшего образования ради обучения и воспитания педагога-инноватика, специалиста-инноватика, способного обеспечивать социально-экономический рост Нижегородской области и Российской Федерации и собственный персональный прогресс на протяжении всей жизни при любых обстоятельствах.

Официальные статусы организации – соискателя в сфере образования (федеральная/региональная инновационная площадка, федеральная экспериментальная инновационная площадка, участник международных/федеральных/региональных конкурсов/конкурсных отборов) на момент подачи заявки (наименование статуса, год присвоения/участия в конкурсах/конкурсных отборах, реквизиты документа о присвоении статуса/ сведения об участии в конкурсах/конкурсных отборах).

В ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина» реализуется широкий спектр проектов в рамках приоритетных национальных программ, таких как государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (2018 – 2025 гг.), национальные проекты «Цифровая экономика» и «Образование»:

1. В 2016-2018 гг. Мининским университетом реализован Государственный контракт № 05.015.12.0014 от 17.06.2016 г. «Разработка моделей целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области “Образование и педагогические науки”» в рамках реализации мероприятия 1.1 «Модернизация системы высшего образования посредством разработки, апробации и распространения образовательных программ и моделей вузов в соответствии с задачами социально-экономического развития Российской Федерации и субъектов Российской Федерации» задачи 1 «Создание и распространение структурных и технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образовании» Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы.

В итоге реализации проекта университетом были достигнуты следующие показатели: разработана вариативная модель целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки» с учетом базовых потребностей субъектов Российской Федерации;

- сформированы рекомендации по организации взаимодействия Министерства образования и науки Российской Федерации и субъектов Российской Федерации в процедуре определения контрольных цифр приема;

- разработаны методические рекомендации по апробации разработанной модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки»;

- созданы пилотные площадки по апробации модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки»;

- разработаны программы повышения квалификации и проведены курсы повышения квалификации педагогических работников и персонала пилотных площадок в рамках реализации модели целевой подготовки педагогов с учетом базовых потребностей субъектов Российской Федерации;

- проведено повышение квалификации педагогических работников и специалистов органов управления образованием субъектов Российской Федерации по разработанной программе;

- апробирована новая модель целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки» с учетом базовых потребностей субъектов Российской Федерации;

- проведена разработка аналитических и методических материалов по результатам апробации с рекомендациями для дальнейшего использования (внедрения) новой модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки» с учетом базовых потребностей субъектов Российской Федерации;

- организованы и проведены профессиональные обсуждения и публикация материалов в специализированных электронных и печатных средствах массовой информации по итогам апробации и обсуждения модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки» с учетом базовых потребностей субъектов РФ.

2. В 2019 году Мининский университет исполнил Грант № 075-15-2019-1724 от 21.11.2019 г. «Проведение подготовки научно-педагогических работников и работников организаций-работодателей к реализации современных программ непрерывного образования» в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование». В рамках реализации проекта университетом были организованы и проведены с 10.11.2019 по 10.12.2019 г. курсы повышения квалификации по 2 дистанционным программам дополнительного профессионального образования: «Подготовка управленческих кадров для реализации программ дополнительного профессионального образования» (108 часов), «Использование информационно-коммуникационных технологий в реализации программ дополнительного профессионального образования сотрудниками корпоративных учебно-производственных центров (корпоративных университетов)» (108 часов).

Всего за указанный период прошло обучение 888 человек, из них 838 НПР и 50 человек из организаций-работодателей. По первой программе «Подготовка управленческих кадров для реализации программ дополнительного профессионального образования» было обучено 447 человек, по программе «Использование информационно-коммуникационных технологий в реализации программ дополнительного профессионального образования сотрудниками корпоративных учебно-производственных центров (корпоративных университетов)» прошел обучение 441 человек из 16 субъектов Российской Федерации.

3. В 2019 году университет реализовал Грант № 075-15-2019-1809 от 23. 11. 2019 г. «Экспорт лучших образовательных практик в области педагогики» в рамках реализации мероприятия «Наличие у организаций регулярно обновляемых версий официального сайта в информационно-телекоммуникационной сети Интернет на иностранных языках, ориентированных на запросы иностранных абитуриентов и студентов» федерального проекта «Экспорт образования» национального проекта «Образование» в 2019 году».

По итогам реализации проекта создано 3 web-ресурса, посредством которых было реализовано продвижение в англоязычном сегменте сети Интернет 3 образовательных программ Мининского университета, представляющих особый интерес для иностранных абитуриентов: на уровне бакалавриата – «Педагогическое образование/Русский язык как иностранный»; на уровне магистратуры – «Международное образование» (программа реализуется полностью на английском языке); программа повышения квалификации «Российская система образования».

4. В 2019 – 2020 гг. университет осуществлял работы по Грантам № 073-15-2019-1136 от 08.07.2019 г. и № 073-15-2020-266 от 26.02.2020 г. «Психолого-педагогическое сопровождение позитивного родительства»: «Государственная поддержка некоммерческих организаций в целях оказания психолого-педагогической, методической и консультативной помощи гражданам, имеющим детей» в рамках федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование», 2019 г.

По программе «Навигация, консультирование родителей, воспитывающих детей с разными образовательными потребностями, и оказание им информационно-методической помощи (обучение специалистов организаций, оказывающих услуги психолого-педагогической, методической и консультативной помощи и реализующих информационно-просветительскую поддержку родителей» были проведены курсы повышения квалификации, на которых успешно обучились 55 человек.

Была реализована Международная программа развития детей – International Child Development Program (ICDP) (Программа оптимизации детско-родительских отношений «Направляемый диалог» (1 ступень), 37 человек. Специалистами Службы психолого-педагогического сопровождения позитивного родительства было проведено более 30 тысяч консультаций, 48 мероприятий с родителями, среди них: семинары-тренинги, семинары-практикумы, круглые столы, вебинары для родителей; организована дискуссионная площадка «Культура родительства».

5. В 2019-2020 гг. в университете был реализован Грант № 073-15-2019-2410 от 18.12.2019 г. «Проведение тематических смен в сезонных лагерях для школьников по передовым направлениям дискретной математики, информатики, цифровых технологий “Шаг в будущее – инструментарий современного мира”» в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика».

В рамках выполнения проекта были определены основные содержательные направления организации образовательной деятельности в области «Цифровой экономики», получены навыки работы с новым инструментарием, запущена инновационная саморазвивающаяся система подготовки кадров через вовлечение обучающихся в инновационную деятельность и

интенсивную образовательную среду, созданы возможности и условия для развития регионального кадрового потенциала по направлениям области «Цифровая экономика».

Осуществлена популяризация высокотехнологичного отечественного образования в детской и молодежной среде, в том числе через привлечение партнеров по реализации персонифицированного дополнительного образования; обеспечено профориентационное сопровождение, формирование индивидуальной карьерной траектории, включая систему стажировок в реальном секторе экономики, решение прикладных кейсов и задач, организована работа с карьерными центрами на базе вузов и их участие в образовательной политике профильных направлений, внедрены международные практики обмена кадрами с партнерскими организациями.

6. В 2020 году в рамках договора с Нижегородской митрополией Русской Православной Церкви от 20.01.2020 г. в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» государственной программы РФ «Развитие образования» был реализован международный проект «Реализация пилотных проектов по обновлению содержания и технологий дополнительного образования по приоритетным направлениям».

В рамках проекта разработаны программа дополнительного образования детей: «Современная система образования в Российской Федерации» (72 часа), комплекты методических и дидактических материалов, пакет инструментов для проведения мониторинга социального заказа и удовлетворенности качеством дополнительного образования детей в регионе; реализовано обучение по образовательной программе дополнительного образования с участием организаций дополнительного образования детей, высшего образования, предприятий, учреждений культуры, негосударственных образовательных организаций для 90 иностранных слушателей с вручением сертификатов.

При Мининском университете был создан инновационный центр дополнительного образования детей в целях изучения региональных возможностей обеспечения доступности и открытости дополнительного образования детей с учетом их индивидуальных особенностей.

7. С 2019 года в рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» (2019 – 2020 гг.), мероприятия «Создание единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» (с 2021 г.) на базе Мининского университета функционирует центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (распоряжение Правительства Нижегородской области № 1373-р от 23.12.2019 года).

За время работы центра разработано 20 дополнительных профессиональных программ по актуальным направлениям развития общего образования, по которым прошли обучение более 1000 педагогов Нижегородской области; проведено более 30 неформальных образовательных событий регионального и межрегионального уровня в форматах «горизонтального обучения».

8. Опыт успешно реализованных проектов организации-соискателя, включая инновационные образовательные проекты (опыт участия в федеральных, целевых, государственных, ведомственных, федеральных целевых, региональных и международных

программах), а также информация о достижении предусмотренных указанными программами индикаторов, показателей эффективности и взаимосвязи с реализацией инновационного образовательного проекта (см. Таблица Б.1.).

Таблица Б.1. – Инновационные образовательные проекты

№ п/п	Наименование проекта (программы)	Период реализации проекта (участия в программе)	Виды работ, выполненные организацией-соискателем в рамках проекта/программы	Достигнутые результаты
1.	«Разработка моделей целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки» Государственный контракт № 05.015.12.0014 от 17.06.2016 г.	2016-2018 гг.	1.Разработаны вариативные модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки» 2. Сформированы рекомендации по организации взаимодействия Минобрнауки России и субъектов РФ в процедуре определения контрольных цифр приема (КЦП). 3.Разработаны методические рекомендаций по апробации разработанной модели целевой подготовки педагогов 4. Созданы пилотные площадки по апробации модели целевой подготовки педагогов 5. Разработаны программы повышения квалификации сотрудников пилотных площадок по апробации модели целевой подготовки педагогов.	1. Заключены договоры целевого обучения: 130 договоров, из них: 65 % по новой экспериментальной форме, 82 % по уровню бакалавриата, 18 % по уровню магистратуры. 2. Заключено 53 трудовых договора с участниками апробации: 42 % от всех студентов-участников программы ЦП, 79 % трудовых договоров по выпускникам бакалавриата, 21 % трудовых договоров для выпускников магистратуры. 3. Созданы 4 пилотные площадки и 6 инициативных площадок по апробации модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки». 4. Задействовано 55 образовательных организаций, 37 тьюторов, в среднем на одного тьютора 3 «целевика»

Продолжение Таблицы Б.1.

2.	«Проведение подготовки научно-педагогических работников и работников организаций-работодателей к реализации современных программ непрерывного образования» в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование». Грант № 075-15-2019-1724 от 21.11.2019 г.	2019 г.	1. Разработаны программы ДПО в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование». 2. Проведены курсы повышения квалификации для научно-практических работников из 16 субъектов 8 федеральных округов РФ в дистанционном формате. https://minin-univer.ru/about/universitetskij-tsentr-sotsialnogo-razvitiya-nizhegorodskoj-oblasti/proekt-sotsialno-obrazovatelnaya-sreda-territoriya-vozmozhnostej 3. Организовано и проведено повышение квалификации в очной форме для педагогических работников и специалистов органов управления образованием https://minin-univer.ru/images/docs/official-docs/models/Отчет_об_организации и проведении повышения квалификации в очной форме для_педагогических работников.pdf https://minin-univer.ru/images/docs/official-docs/models/Отчёт_о_создании_пилотных_площадок_по_апробации_модели_целевой_подготовки_педагогов.pdf https://minin-univer.ru/images/docs/official-docs/models/Отчет_о_разработке_программы_повышения_квалификации_сотрудников_пилотных_площадок.pdf	1. Повышение профессионального уровня руководителей и специалистов корпоративных учебно-производственных центров (корпоративных университетов) в реализации программ ДПО. 2.Созданы стажировочные площадки, в т.ч. в онлайн-формате. 3. 30 % выпускников разработали собственные электронные обучающие курсы. 4. Сформированы навыки применения актуальных технологий преподавания в электронной среде. 5. Проведена стажировка слушателей на высокотехнологичных площадках крупных промышленных предприятий. 6. Подготовлены проекты онлайн-курсов

Продолжение Таблицы Б.1.

3.	«Экспорт лучших образовательных практик в области педагогики» в рамках реализации мероприятия «Наличие у организаций регулярно обновляемых версий официального сайта в информационно-телекоммуникационной сети Интернет» Грант № 075-15-2019-1809 от 23. 11. 2019 г.	2019 г.	1. Разработаны образовательные программы Мининского университета, представляющие особый интерес для иностранных абитуриентов 2. Созданы информационно-методические ресурсы https://mininuniver.ru/about/news/v-mininskom-universitete-zashchitili-pervye-magisterskie-dissertatsii-na-anglijskom-yazyke	1. Создано 3 web-ресурса 2. Реализовано продвижение в англоязычном сегменте сети Интернет 3 образовательных программ Мининского университета: на уровне бакалавриата – «Педагогическое образование/Русский язык как иностранный»; на уровне магистратуры – «Международное образование» (данная программа реализуется полностью на английском языке); программа повышения квалификации «Российская система образования»
4.	«Проведение тематических смен в сезонных лагерях для школьников по передовым направлениям дискретной математики, информатики, цифровых технологий «Шаг в будущее – инструментарий современного мира» Грант № 073-15-2019-2410 от 18.12.2019 г.	2019 г.	1. Запущена инновационная саморазвивающаяся система подготовки кадров через вовлечение обучающихся в инновационную деятельность и интенсивную образовательную среду. 2. Созданы возможности и условия для регионального развития инноваций и кадров. 3. Популяризовано высокотехнологичное отечественное образование в детской и молодежной среде. https://mininuniver.ru/campus2020	1 Разработана программа Зимней школы Мининского университета, включающая 6 модулей (творчество, технологии, наука и исследования, экономика, коммуникации, образование). 2. По программе смены был зачислен 151 учащийся школ в возрасте от 14 до 17 лет, из которых более 5 % – граждане Белоруссии. 3. В реализации программы школы приняли участие 18 педагогов и 15 волонтеров

Продолжение Таблицы Б.1.

5.	«Психолого-педагогическое сопровождение позитивного родительства» Гранты № 073-15-2019-1136 от 08.07.2019 г. и № 073-15-2020-266 от 26.02.2020 г.	2019-2020 гг.	1.Проведены курсы повышения квалификации по программе: «Навигация, консультирование родителей, воспитывающих детей с разными образовательными потребностями, и оказание им информационно-методической помощи» 2. Реализована Международная программа развития детей – International Child Development Program (ICDP) (Программа оптимизации детско-родительских отношений «Направляемый диалог») (1 ступень)	1.Специалистами службы ППСПР проведено более 30 тысяч консультаций, 48 мероприятий с родителями, среди них: семинары-тренинги, семинары-практикумы, круглые столы, вебинары для родителей. 2.Организована дискуссионная площадка «Культура родительства». 3. Обучено 55 специалистов организаций, оказывающих услуги психолого-педагогической, методической и консультативной помощи и реализующих информационно-просветительскую поддержку родителей. 4. В Международной программе приняли участие 37 человек
6.	«Реализация пилотных проектов по обновлению содержания и технологий дополнительного образования по приоритетным направлениям» , Договор с Нижегородской митрополией РПЦ от 20.01.2020 г.	2020 г.	1.Разработана программа дополнительного образования детей: «Современная система образования в Российской Федерации» (72 часа). 2. Разработаны комплекты методических и дидактических материалов по образовательной программе дополнительного образования. 3. Разработан пакет инструментов для проведения мониторинга	1. Создан инновационный центр дополнительного образования детей при Мининском университете. 2. Реализовано обучение по образовательной программе дополнительного образования с участием организаций дополнительного образования детей, высшего образования, предприятий, учреждений культуры, негосударственных образовательных организаций для 90 иностранных слушателей с вручением сертификатов

Продолжение Таблицы Б.1.

7.	«Создание в Нижегородской области сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников», распоряжение Правительства Нижегородской области № 1373-р от 23.12.2019 года	2019 – 2021 гг.	1. Обеспечена возможность реализации национального проекта «Образование» в области непрерывного повышения квалификации педагогических работников 2. Реализуются дополнительные профессиональные программы, отвечающие за формирование индивидуальных образовательных траекторий профессионального развития педагогических работников https://mininuniver.ru/training/retraining/tsentr-nepreryvnogo-povysheniya-professionalnogo-masterstva-pedagogicheskikh-rabotnikov-mininskogo-universiteta 4. Подготовлены комплекты раздаточного материала для реализации образовательной программы дополнительного образования. 5. Заключены договоры по реализации образовательной программы с предприятиями реального сектора экономики. 6. Созданы условия доступности и открытости дополнительного образования детей	1. Разработано 20 ДПП по актуальным направлениям развития общего образования 2. Прошли обучение более 1000 педагогов Нижегородской области 3. Проведено более 30 неформальных образовательных событий регионального и межрегионального уровня

Таблица Б.2. – Система программный мероприятий

№ п/п	Мероприятие программы	Описание требований, предъявляемых к работам по реализации мероприятий (функциональные, технические, качественные, эксплуатационные характеристики (при необходимости), спецификации и др.)	Основные результаты реализации мероприятий программы	Ожидаемые результаты инновационной деятельности
2022 г. (подготовительный)				
1.	Стратегическая сессия	Выработка целей проекта, желаемых результатов, эффектов, выгод при осуществлении проекта. Определение условий (орг.-деятельностные, предметно-пространственные, финансовые) и способов достижения цели проекта, определяющие направления осуществления стратегии в целом	Построение «древа проблем», определение актуальных и возможный путей их решения. Построение «древа целей», определение иерархии целей, качественные и количественные показатели их достижения	Манифест проекта, в котором излагается миссия, цели, задачи, видение и политика проекта; система (набор) качественных и количественных показателей
2.	Мониторинговая сессия	Оценка состояния предметной области проекта, создание системы управления состоянием объекта проектирования в зависимости от воздействия определённых факторов. Используется детерминированный факторный анализ, позволяющий выявить логику воздействия основных факторов, проанализировать их влияние в количественных значениях, что позволит понять, какие факторы следует изменить для достижения показателей результативности и эффективности проекта	Разработка программы мониторингового исследования. Определение диагностируемых параметров и методик их диагностики. Проведение мониторинга. Подготовка аналитического отчета	Аналитический отчет, содержащий информацию об основных факторах, которые могут повлиять на результативность и эффективность проекта, а также на отношение к нему со стороны внешнего окружения

Продолжение Таблицы Б.2.

3.	Форсайт-сессия	Системное коллективное прогнозирование, в котором оцениваются тренды развития предметной области проекта, что предоставляет возможность сконцентрироваться на определённых направлениях, вкладывая в них ресурсы. SWOT-анализ, методика фокус-групп, сценарное планирование	Создание образа вероятного будущего Создание единого понятийно-категориального аппарата проекта. Создание сценария перехода из настоящего в желаемое будущее (карта будущего) Создание стратегических договоренностей участников по поводу того, как эта "карта будущего" будет реализовываться	Терминологическое поле проекта. Карта «будущего» проекта, сценарии развития проекта. Соглашения с организациями – соисполнителями
4.	Проектировочная сессия	Групповая работа, целью которой является поиск проблем, выработка и экспертиза новых решений. Проектное консультирование – создание конкретных проектов в определенной сфере, позволяющее аккумулировать ресурсы в одном направлении, осуществлять целевой консалтинг, планировать результаты и в максимальной степени обеспечивать их достижение	Разработка подпроектов. Научно-проектный консалтинг. Экспертиза инновационной привлекательности проектных идей подпроектов	Подпроекты организаций – соисполнителей. Экспертная карта инновационной привлекательности
5.	Организационно-управленческая сессия	Проектирование оптимальной для работы структурно-функциональной схемы проекта, системы информационных потоков, системы управления, системы мотивации, системы оценки результативности и эффективности	Доработка подпроектов по результатам экспертизы. Презентация подпроектов в формате ТЭД – конференции. Оформление дорожной карты сетевого проекта. подготовки «наставников по развитию»	Дорожная карта сетевого проекта подготовки «наставников по развитию»

Продолжение Таблицы Б.2.

2023 г.(проектно-деятельностный)				
1.	Организационно-управленческая сессия	Разработка и введение в действие информационно-методического ресурса проекта, включая разработку компонента «Система управления проектным контентом»: накопление, систематизация, представление контролируемого доступа и распространения проектного контента; компонент «Система управления результатами инновационной деятельности»: накопление, систематизация и аналитическая обработка для последующего эффективного использования результатов инновационной деятельности; компонент «Система управления коммуникациями» обеспечивает возможности и потребности в коммуникациях участников сетевой научно-проектной коллаборации и всех заинтересованных лиц	Формирование технического задания на разработку ресурса. Создание информационно-методического контента. Создание ресурса	Информационно-методический ресурс проекта
2.	Концептуальное моделирование	Сбор, анализ и редактирование требований к данным о предметной области проекта. Объектом моделирования является предметная область создаваемого новшества, а результатом – концептуальная модель предметной области, инвариантная к структуре базы данных и состоящая из сущностей, атрибутов и связей между ними (профессиологическая модель «наставника по развитию»)	Проблемно-ориентированный анализ предметной области проекта. Создание компетентностной модели «наставника по развитию»	Компетентностная модель «наставника по развитию» – публикация в научно-практическом издании и представление модели в рамках научно-практических конференций и образовательных форумов

Продолжение Таблицы Б.2.

3.	Концептуальное и игровое моделирование	Исследование предметной области проекта. Выявление ключевых сущностей предметной области, связей между ними. Моделирование и объединение всех представлений в концептуальную схему. Преобразование в реляционную схему – компетентностную модель «наставника по развитию» для последующего проектирования	Концептуально-нормативное оформление модели	Проект внутрикорпоративного стандарта ДПО на основе модели
2024 г. (проектно-деятельностный)				
1.	Сетевое проектирование	Создание сетевой структуры организации инновационной деятельности, прямо ориентированной на производство нового содержания, норм деятельности в зоне нормативного риска и неопределенности	Институциональное оформление сетевой структуры научно-проектной коллаборации. Разработка организационно-управленческого регламента совместной деятельности и принятие его всеми участниками	Технология сетевой научно-проектной коллаборации участников системы опережающего непрерывного педагогического образования
2.	Сетевое проектирование и горизонтальное взаимодействие	Управленческая технология научного сопровождения инновационной деятельности, включающая совокупность процедур и средств, с помощью которых образовательное открытие или концептуальная идея превращаются в образовательное нововведение Реализуется через проблемно-проектные и экспертные режимы работы в различных форматах от проблемных семинаров, до формирования совместных лабораторий, проектных офисов и др. функционально-целевых организационных структур	Реализация подпроектов организациями – соисполнителями. Формирование проектного портфеля	Проектный портфель сетевой научно-проектной коллаборации. Коллективная монография

Продолжение Таблицы Б.2.

3.	Программно-методическое конструирование	Детализация содержания и методов проекта, приближающая их к использованию в конкретных условиях реальными участниками образовательных отношений	Разработка основной (ДПП) и дополнительной (фонд оценочных средств, требования к организации учебных занятий) учебно-методической документации Утверждение и экспертиза ДПП	Комплекс проектно-организованных дополнительных профессиональных программ подготовки «наставника по развитию»
2025 г. (внедренческо-масштабирующий)				
1.	Программно-методическое конструирование	Разработка системно-методического комплекса подготовки «наставника по развитию» и размещение данного комплекса в электронной информационно-образовательной системе Мининского университета	Разработка комплекса учебно-методической документации и директ-папки	Системно-методический комплекс, обеспечивающий реализацию всей учебно-методической документации
2.	Образовательная сессия	Реализация ДПП подготовки наставников по развитию: комплексная диагностика на старте и системный мониторинг во время и после обучения, практика группового проектирования, моделирование наставничества и педагогической деятельности наставника в разных ситуациях развития обучающихся	Разработка учебно-планирующей документации. Набор обучающихся и регистрация на курс. Подготовка дидактических материалов, диагностического инструментария, в том числе в электронном формате	Комплекс проектно-организованных дополнительных профессиональных программ подготовки наставников по развитию. Не менее 200 человек, успешно завершивших обучение ДПП подготовки наставников по развитию
3.	Образовательная сессия	Освоение современных техник психолого-педагогического сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и построения событийных практик наставничества, диагностика уровня сформированности наставнических компетенций и проектирование персонального трека профессионального развития учителя как наставника по развитию	Реализация курса подготовки наставников по развитию. Проведение итоговой аттестации и выпуска учебной группы. Анализ результатов реализации ДПП	Повторная апробация комплекса проектно-организованных дополнительных профессиональных программ подготовки наставников по развитию. Не менее 200 человек, успешно завершивших обучение ДПП подготовки наставников по развитию

Продолжение Таблицы Б.2.

2026 г.(обобщающе-просветительский)				
1.	Проспективное нормирование	Оформление новых норм деятельности как ориентированных в будущее, направляющих развитие нормируемого объекта, процесс учреждения максимальных допустимых или оптимальных стандартных ценностей в различных сферах деятельности. Краудсорсинг – привлечение к решению тех или иных проблем инновационной деятельности широкого круга лиц для использования их творческих способностей, знаний и опыта на добровольных началах с применением информационных технологий	Разработка проектов нормативных документов. Профессионально-общественное обсуждение проектов нормативных документов в формате краудсорсинга. Утверждение доработанных в ходе профессионально-общественного обсуждения документов на уровне образовательных организаций	Нормативные акты, регламентирующие деятельность «наставников по развитию» в образовательных организациях. Нормативные акты, регламентирующие отношения участников сетевой научно-проектной коллаборации в системе опережающего непрерывного образования
2.	Нижегородская образовательная ярмарка «Педагогический авангард XXI века»	Комплекс событий, презентующих инновационные продукты, созданные в рамках работы федеральной инновационной площадки, и стимулирующих процессы диссеминации результатов инновационной деятельности	Определение перспектив дальнейшего развития проекта. Оформление материалов проекта для диссеминации. Генерирование идей по возможному использованию результатов проектной деятельности в массовой практике. Систематизация и нормативное продуктов и результатов деятельности ФИП	Систематизированный ресурсный проектный пакет масштабирования продуктов и результатов деятельности ФИП

Таблица Б.3. – График основных мероприятий

№ п/п	Мероприятия	Срок (период) выполнения
1.	Стратегическая сессия	Январь-февраль 2022
2.	Мониторинговая сессия	Март-июль 2022
3.	Форсайт-сессия	Август-сентябрь 2022
4.	Проектировочная сессия	Сентябрь-ноябрь 2022
5.	Организационно-управленческая сессия	Ноябрь-декабрь 2022
6.	Организационно-управленческая сессия	Январь-февраль 2023
7.	Концептуальное моделирование	Февраль-июнь 2023
8.	Концептуальное и игровое моделирование	Июнь-декабрь 2023
9.	Сетевое проектирование	Январь-апрель 2024
10	Программно-методическое конструирование	Октябрь-декабрь 2024
11	Программно-методическое конструирование	Январь-март 2025
12	Образовательная сессия	Апрель-июнь 2025
13	Образовательная сессия	Август-декабрь 2025
14	Проспективное нормирование	Первое полугодие 2026
15	Нижегородская образовательная ярмарка «Педагогический авангард XXI века». Стендовые доклады	Второе полугодие 2026

Приложение Г

Характеристика деятельности консорциумов Мининского университета

1. Региональный профессионально-образовательный консорциум (положение утверждено Советом Консорциума, протокол № 1 от 14.06.2023) представляет собой добровольное объединение организаций, индустриальных партнеров и работодателей.

Целью создания данного консорциума является консолидация интеллектуальных, технологических, информационных, материальных, кадровых и др. ресурсов его участников в развитии кадрового потенциала системы профессионального образования Нижегородской области в направлении обеспечения нового качества профессиональной подготовки рабочих кадров и специалистов для инновационной экономики региона.

Основные задачи регионального профессионально-образовательного консорциума заключаются в следующем:

- оперативная оценка потребностей работодателей в компетенциях и уровне квалификации рабочих кадров и специалистов и оперативное реагирование на динамику этих потребностей путем разработки востребованных актуальных образовательных программ;
- совершенствование образовательной системы профессионального образования на основе внедрения новшеств в содержание образования (разработка и внедрение вариативных образовательных программ, интегрированных программ, профессиональных модулей и т.п.) и технологическую составляющую образовательного процесса;
- модернизация методической работы в профессиональных образовательных организациях в целях организации системной технологической, педагогической, исследовательской, экспертной, организационной, информационной поддержки профессионального развития педагогических работников и руководителей;
- формирование качественной цифровой среды профессионального образования Нижегородской области в соответствии с национальными приоритетами;
- модернизация системы матричного и программно-целевого управления системой непрерывного профессионального образования;
- разработка и внедрение механизмов межпредметного взаимодействия (сетевая коллаборация, государственно-частное партнерство);
- организация научно-методического сопровождения создания и функционирования профессиональных сообществ (ассоциаций и др.), объединяющих участников консорциума, регионального этапа конкурса профессионального мастерства «Мастер года».

В настоящее время подписаны соглашения со следующими предприятиями и организациями: АО «Нижегородская объединенная коммунальная компания»; Арзамасский строительный техникум; АО «Теплоэнерго»; Колледж городского хозяйства и предпринимательства; Нижегородский строительный техникум; Профсоюзная организация

работников жизнеобеспечения; Ассоциация промышленников и предпринимателей Нижегородской области.

2. Региональный социально-психолого-педагогический кластер как формат реализации сетевых партнерств, практической целью которого является развитие кадрового потенциала региональной системы образования, а с точки зрения повышения эффективности управления – создание единого образовательного пространства. Такой кластер потенциально способен обеспечить эффективную интеграцию образования в единую систему, позволяющую создать условия для реализации инновационной активности участников на более высоком и масштабном уровне (т.е. не ограниченном только кампусом университета); а также дать возможность участия в реализации мероприятий и проектов единой региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Именно такой кластер был создан при участии Мининского университета в Нижегородской области. Задачами кластера были определены: консолидация интеллектуальных, технологических, информационных, материальных, кадровых и др. ресурсов участников кластера для развития системы образования Нижегородской области:

- реализация программы развития кадрового потенциала региональной образовательной системы; развитие взаимовыгодного сотрудничества участников кластера в области непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров средствами дополнительного педагогического профессионального образования;

- развитие механизмов партнерства образовательных организаций; поддержка и сопровождение педагогически одаренной молодежи;

- создание эффективного механизма организационно-методического сопровождения педагогов на протяжении всего жизненного цикла педагогической профессии. Партнерская сеть кластера включает: Министерство образования и науки Нижегородской области, Департамент образования Администрации города Нижнего Новгорода, подведомственные им организации общего образования и дополнительного образования детей.

3. Консорциум «Самореализация и развитие».

Цель консорциума – концентрация финансовых средств, инфраструктурных, кадровых и технологических ресурсов для создания условий самореализации молодежи в Нижегородском регионе, прежде всего в ключевых для достижения национальных целей развития и стратегических задач России направлениях профессиональной деятельности, с возможностью последующего использования опыта участников при тиражировании результатов проекта.

Интеграция членов консорциума вокруг идеи о самореализации молодежи в регионе при координирующей функции Мининского университета может обеспечить единую систему стратегического планирования направлений социально-экономического развития территорий, укрепления кадрового и научно-технологического потенциала организаций реального сектора экономики и социальной сферы на основе выработанной системы норм и принципов. Дополнительно это позволит реализовать принцип единого образовательного пространства, выдвинутый в качестве одного из важнейших в федеральной образовательной политике.

Создание консорциума может способствовать реализации стратегических проектов «Физика через призму инклюзии» и «Самореализация молодежи как основа благополучия региона», которые уже реализуются на базе Мининского университета. Предлагаемый состав участников консорциума позволит обеспечить включенность Нижегородского региона в решение поставленных задач в подготовке школьников, студентов и преподавательского состава в области физики совместно с ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)» и ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н.И. Лобачевского», создавая траекторию непрерывного образования, являющуюся своего рода «стержнем» для единого образовательного пространства.

Предполагается, что создание консорциума позволит привлечь к реализации проекта организации, обладающие ресурсами в области работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью: ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет», ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». Осуществлять деятельность в области открытия актуальных образовательных программ в сетевом партнерстве, воспитания молодого поколения, создания профориентационного и образовательного контента: Государственная телевизионная и радиовещательная компания «Нижний Новгород», ГАУ НО «Нижегородский областной информационный центр», Государственное бюджетное учреждение культуры Нижегородской области «Нижегородский государственный историко-архитектурный музей-заповедник».

Совместная деятельность ключевых участников консорциума может позволить создать условия для самореализации молодого поколения в профессиональной, творческой и социальной сферах, обеспечить устойчивое развитие региона за счет привлечения молодежи в реальный сектор экономики и снижения рисков миграции талантливой молодежи в столичные регионы, предоставить дополнительные возможности самореализации для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Согласно планам, между ключевыми участниками консорциума распределены их роли:

– ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» – координатор консорциума, отвечает за общее управление стратегическими проектами программы: администрирование, финансовый менеджмент, отчетность, контроль и оперативное руководство, экспертизу, обратную связь;

– ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» – участник консорциума, отвечает за использование кадровых и технологических ресурсов в области разработки и реализации образовательных программ для лиц с ОВЗ и инвалидностью, включая разработку программ ДПО, проведение НИР, обеспечение участия своих представителей в мероприятиях проектов и распространение информации о результатах проектов в регионе;

– Государственная телевизионная и радиовещательная компания «Нижний Новгород» – участник консорциума, является партнером в области реализации сетевых образовательных программ, создании медиацентра, разработки и производства просветительского контента;

ГАУ НО «Нижегородский областной информационный центр» – участник консорциума и партнер Мининского университета в области реализации сетевых образовательных программ,

разработки и производства просветительского контента в области правовой грамотности, создании медиацентра;

– Государственное бюджетное учреждение культуры Нижегородской области «Нижегородский государственный историко-архитектурный музей-заповедник» в качестве участника консорциума сотрудничает в области практической подготовки студентов, включая разработку просветительского контента, экскурсионных программ, организацию экскурсионных программ для молодежи и школьников;

– Министерство образования и науки Нижегородской области – участник консорциума в постановке задач стратегических проектов, исполнении обязательств по софинансированию проектов; предоставляет организационный ресурс при проведении работы с педагогическими работниками, управленческими кадрами и школьниками, распространении информации о результатах проекта в регионе; обеспечивает участие своих представителей в мероприятиях стратегических проектов;

– ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (Национальный исследовательский университет)» – участник консорциума, выполняет задачу разработки электронных образовательных ресурсов в области физики для школьников, является партнером по реализации дополнительных образовательных программ для педагогических работников, студентов и школьников на основе совместного использования технологий и экспертной деятельности;

– ФГАОУ ВО НИУ «ННГУ им. Н.И. Лобачевского» (Национальный исследовательский университет) – участник консорциума, ориентирован на использование кадровых и технологических ресурсов в области разработки и реализации образовательных программ для лиц с ОВЗ и инвалидностью, разработки программ ДПО и проведения НИР, обеспечивает участие своих представителей в мероприятиях проекта и распространение информации о результатах проекта в регионе;

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» как участник консорциума обеспечивает проведение научных исследований и совместное использование технологий, трансфер технологий и разработку новых продуктов.

Для общего руководства деятельностью консорциума создан Совет консорциума, который осуществляет регулирование ресурсного обеспечения и использования результатов совместной интеллектуальной деятельности, полученных в ходе реализации следующих направлений:

- проектирование моделей профессиональной ориентации школьников (включая учащихся с ОВЗ) в инженерно-технических областях;

- формирование компетенций педагогов в области работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью;

- разработка и внедрение уровневой модели подготовки по новым направлениям педагогического образования: театральная педагогика, музейная педагогика, подготовка профориентологов, советников по воспитанию и др., что создает условия для самореализации обучающихся при сочетании программы обучения и патриотического воспитания;

- проведение комплексных исследований в среде обучающейся молодежи, практическим результатом которых являются образовательный контент для использования преподавателями в

практической деятельности, методические разработки, а также данные о социально-психологическом климате в молодежной среде для принятия управленческих решений.

Планируемый результат деятельности консорциума – разработка и реализация тиражируемой модели самореализации молодежи в регионе. Создание условий для взаимодействия перечисленных участников в рамках Консорциума позволит системно решать комплекс задач регионального развития.

Планируемые результаты отражают интересы стейкхолдеров в области воспитания и профессиональной подготовки кадров. Имеющийся у университета опыт работы в структуре консорциумов позволяет с высокой степенью уверенности рассчитывать на достижение поставленных амбициозных целей и осуществление вклада в реализацию национальных проектов научно-технологического и регионального развития.

Типология и примеры партнерств Мининского университета

Реализация индустриально-образовательного типа партнерства, в действительности, является одним из важнейших, поскольку направлена на создание баз практической подготовки (как для педагогических, так и непедагогических направлений). Такие базы, с одной стороны, ориентированы непосредственно на индустриальный сектор (работодателей), т.е. обеспечивают им возможность оказывать влияние на конечный результат подготовки будущего выпускника, с другой стороны, самим обучающимся дают возможность усилить практико-ориентированность в образовательном процессе и дать более актуальные сведения о реальных производственных процессах, задачах и проблемах.

Примерами такого типа сетевого взаимодействия в рамках реальной практической управленческой деятельности, реализуемой на базе Мининского университета, являются партнерства с такими компаниями, как: АО «Нижегородский завод 70-летия Победы», ПАО «Сбербанк России», АО «Газпромбанк», ПАО ГАЗ (ООО «Нижегородский литейный завод»), ПАО «Завод “Красное Сормово”», АО «Гринатом» и др. Аналогичный тип сетевых партнерств реализуется и в рамках программ дополнительного профессионального образования, в частности, в партнерстве с АО «Теплоэнерго», работники которого проходят повышение квалификации на базе Мининского университета.

Еще одним типом партнерства является партнерство с организациями культуры и спорта. Данный тип партнерства важен в том смысле, что касается не только подготовки обучающихся, их вовлечения в практику будущей профессиональной деятельности, но и создания образовательного пространства, аккумулирующего ценности и цели концепции управления развитием педагогического университета, и формирования образовательного уклада XXI века.

Кроме того, в такие партнерства включаются и органы исполнительной власти, осуществляющие управление в сфере культуры и спорта, подведомственные организации (театры, музеи, спортивные клубы и др.), а также телерадиокомпании и СМИ, позволяющие расширить пространство, в котором может реализовываться принцип единства. В частности, Мининский университет является Ресурсным центром развития народных художественных промыслов и декоративно-прикладного искусства Нижегородской области, объединяющим образовательные организации, организации культуры, общественные объединения,

коммерческие организации, заинтересованные в сохранении и передаче традиций народных художественных промыслов и декоративно-прикладного искусства.

Партнерство с органами государственной власти включает взаимодействие с органами исполнительной власти, осуществляющими управление в сфере образования, образовательными организациями всех уровней образования, что также позволяет формировать образовательное пространство, выходящее за пределы университета и даже региона.

В настоящее время Мининский университет является центром Учебно-педагогического округа Нижегородской, Владимирской и Ивановской областей. С 2014 года Мининский университет является региональным центром, деятельность которого при руководстве, участии и поддержке Министерства образования и науки Нижегородской области заключается в формировании и реализации государственной политики в области педагогического, психолого-педагогического, спортивного и гуманитарного образования, что дает возможность в практической деятельности реализовывать принцип единства образовательного пространства.

С 2017 года Мининский университет является университетским центром социального развития Нижегородской области как участник приоритетного федерального проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций и разработки инновационных технологий». С 2017 года Мининский университет выступает как организационный центр инклюзивного образования в регионах Приволжского федерального округа и координатор деятельности вузов-партнеров по повышению доступности и качества инклюзивного высшего образования.

Реализация вышеуказанных типов партнерства в управленческой практике не ограничена только контурами Нижегородскоой области и соседних с ней регионов. Образовательное пространство в современном мире, благодаря интенсификации социально-экономических и культурных взаимодействий и расширению технических возможностей взаимодействия с партнерами из других стран, также создает возможности для реализации различных комбинаций типов таких сетевых партнерств.

В частности, партнерами Мининского университета являются ведущие зарубежные организации стран СНГ, БРИКС, Ближнего Востока и др. В настоящее время вуз имеет 62 действующих соглашения о сотрудничестве с иностранными образовательными организациями из 12 стран мира. В 2023 году было заключено 22 договора, меморандума и соглашения о сотрудничестве с партнерами в Индии, Китае, Узбекистане, Белоруссии, Республике Сербия.

Цель этих соглашений – установление связей в образовательной, научной и культурной сферах, реализация ключевой идеи концепции управления развитием педагогического университета – создание образовательного уклада XXI века в региональном университете. Так, например, в вопросах повышения качества подготовки педагогов ключевыми партнерами и интересантами университета являются: Аньхойский Педагогический Университет (КНР), Сианьский университет перевода (КНР), Шаньдунский политехнический университет (КНР), Университет Джавахарлала Неру (Индия), Университет имени Чаудхари Чарана Сингха (Индия) и др.

Как отмечалось ранее, консорциум является одним из форматов реализации сетевых партнерств. Сами консорциумы могут иметь различные источники финансирования –

бюджетные, внебюджетные, спонсорские. Такой формат позволяет более гибко подходить к решению отдельных задач, особенно в рамках проектного подхода к управлению развитием педагогического университета. Деятельность консорциума может охватывать несколько этапов жизненного цикла создаваемых решений, и задачей его участников является обеспечение целостности и преемственности результатов на каждом из этапов. В каждом конкретном случае модель управления консорциумом формируется, исходя из принципа максимизации эффективности его деятельности и нацеленности на результат.

Для реализации концепции управления развитием педагогического университета в рамках управленческих практик наиболее предпочтительной представляется модель консорциума открытого типа, допускающая присоединение новых участников в пределах установленных сроков деятельности. Это важно, поскольку, с одной стороны, открывает возможности для расширения пространства в практической деятельности, с другой стороны, согласуется с принципом интегративности в рамках интегративного подхода, а также с ключевыми положениями проектного подхода, позволяя реализовывать управленческую политику на научно обоснованном уровне и отвечая принципам самой концепции.

Одним из практических примеров реализации такой роли регионального университета в формировании сетевых партнерств является создание учебно-педагогического округа, инициатором организации которого выступило Министерство просвещения Российской Федерации. Цель округа – формирование единого образовательного пространства подготовки и непрерывного развития педагогических кадров.

Округ создан путем объединения возможностей и ресурсов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» и органов управления образованием Нижегородской, Владимирской и Ивановской областей для решения следующих актуальных задач развития педагогического образования в Российской Федерации: развитие кадрового потенциала региональных образовательных систем; организация сопровождения создания и функционирования психолого-педагогических классов; научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров.

В округ объединены федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»; институты повышения квалификации Нижегородской, Ивановской и Владимирской областей; учреждения общего и дополнительного профессионального образования Нижегородской, Ивановской и Владимирской областей, в структуру которых входят функции сопровождения психолого-педагогических классов.

Приложение Д

Краткая аннотация программы развития
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
на 2023 – 2030 годы

1. Исходные положения:

Цель: Программа развития университета направлена на развитие деятельности университета в сфере образования, научных исследований, воспитания, управления человеческим капиталом, модернизацию и совершенствование инфраструктуры.

Нормативная база:

Программа развития Мининского университета разработана в соответствии с:

- частью 4.1. статьи 28 ФЗ -273 «Об образовании в Российской Федерации»;
- требованиями к структуре и содержанию программы развития образовательных организаций высшего образования, изложенными в Постановлении Правительства РФ от 29.12.2021 № 2547;
- Регламентом утверждения Министерством просвещения РФ программ развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, подведомственных Минпросвещения России (приказ Минпросвещения России от 24 августа 2023 № 627).

Программа развития прошла первичную проверку со стороны Минпросвещения России, полученные замечания по программе устранены.

2. Содержание Программы развития:

Программа развития на 2023-2030 годы опирается на результаты реализации Стратегии Мининского университета на 2013-2023 годы, содержит направления развития вуза на ближайшую перспективу.

При формировании Программы развития учитывалось участие Мининского университета в мероприятиях федеральных и региональных проектов в рамках реализации повестки социально-экономического развития Российской Федерации в целом и Нижегородского региона в частности.

2.1. **Имеющиеся достижения:**

В настоящее время университет включен в реализацию повестки национального проекта «Образование» по следующим направлениям: профориентационная деятельность, раннее развитие профессиональных навыков, сопровождение и развитие одаренных детей (целевая аудитория – школьники); обеспечение непрерывного профессионально-личностного развития педагогических работников и управленческих кадров (целевая аудитория – педагоги и

руководители образовательных организаций); продвижение лучших образовательных практик (целевая аудитория – научно-педагогические работники иностранных вузов); продвижение конвенционального подхода в процессе психолого-педагогического сопровождения взаимодействия родителей и детей (целевая аудитория – родители и дети различных возрастов).

Работая на достижение стратегических целей региона, Мининский университет является ядром регионального социально-педагогического кластера, включающего образовательные организации Нижегородского региона, осуществляющие подготовку выпускников по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Мининский университет является инициатором успешных и эффективных практик социально-образовательной направленности, востребованных на региональном и национальном уровне. Мининский университет в настоящее время – один из значимых научно-исследовательских центров региона: является активным участником НОЦ, реализует федеральную повестку, открыт для общества, обеспечивая цифровую, инфраструктурную и содержательную прозрачность, заслужил высокий кредит доверия у руководства региона в области реализации образовательной политики.

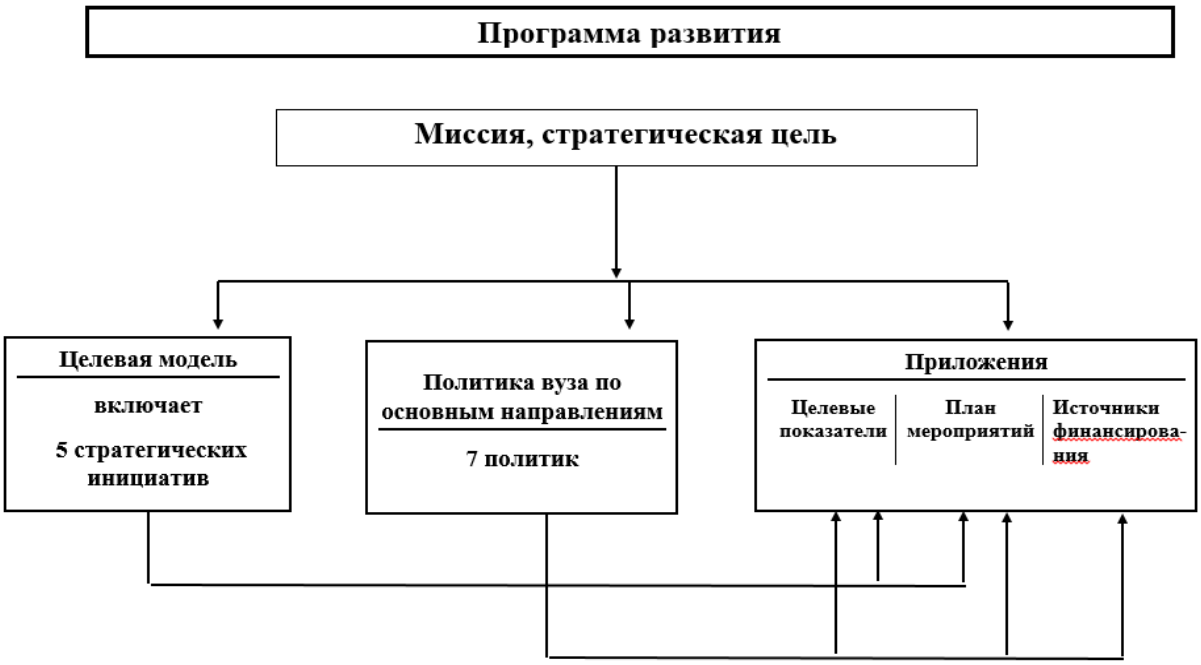

Рисунок Д.1. – Миссия, стратегическая цель Мининского университета

Миссия университета – флагманский университет национально-ориентированного образования. **Стратегическая цель**: осуществить «национально-цивилизационное строительство» университетского центра социально-культурного и общественно-гуманитарного развития Нижегородской области, создавая единое открытое пространство развития, апробации и внедрения лучших социально-гуманитарных практик, экспертно-методических площадок взаимодействия профессионально-педагогических сообществ в регионе и в стране.

Целевая модель Мининского университета – современный университет,являющийся региональным лидером гуманитарно-педагогического образования с широким спектром образовательных программ международного уровня, ориентированный на подготовку высококвалифицированных специалистов в области педагогики, психологии, гуманитаристики, лингвистики и социально-технических сервисов, являющийся ядром регионального социально-педагогического кластера, одним из лидеров процессов социально-экономического развития и осуществляющий научные исследования и разработки мирового уровня. Целевая модель включает 5 взаимосвязанных стратегических инициатив, охватывающих основные виды деятельности университета (см. Таблицу Д.1.):

Таблица Д.1. – Характеристики элементов стратегических инициатив педагогического университета

Стратегические инициативы	Ключевая характеристика элемента
1. Обеспечение входа в профессию	- Построение эффективной системы отбора абитуриентов, мотивированных к профессиональной (в т.ч. педагогической) деятельности: - Новые образовательные программы и технологии - Нелинейная траектория входа в профессию (в том числе для выпускников непедагогических вузов) - Апробация готовности к педагогической деятельности
2. Сетевое взаимодействие	- Расширение географии межвузовского сотрудничества - Вхождение в международные ассоциации и консорциумы - Формирование двуязычного социального пространства - Развитие партнерских программ с ведущими университетами РФ и научными организациями РАН - Организация взаимодействия с регионом в рамках реализации Программы развития системы непрерывного педагогического образования
3. Профессиональная Подготовка и воспитание современного педагога как фактор устойчивого воспроизводства педагогических кадров дляразвития региона	- Построение эффективных механизмов школьно-университетского партнерства - Обеспечение прочной связи всех компонентов содержания подготовки спрактическими профессиональными задачами педагога - Нелинейная организация образовательного процесса - Новые магистерские программы - Инновационные площадки - Клинические базы практик (КБП) - Опережающее трудоустройство - Стажировки - Углубленная практическая подготовка - Оценка и сертификация профессиональных компетенций педагогов - Трансформация структуры вуза под управление образовательными программами и проектами

Продолжение Таблицы Д.1.

4. Развитие научно-исследовательской и инновационной деятельности	- Исследовательское лидерство в области образования - Совершенствование инфраструктуры развития научных исследований - Вовлечение в научно-исследовательскую деятельность молодых исследователей - Развитие академического потенциала - Развитие научных школ - Повышение публикационной активности и эффективности, увеличение числастатей, изданных в научной периодике, индексируемой иностранными и российскими организациями (Web of Science, Scopus, Российский индекс цитирования), в российских рецензируемых научных журналах - Включение в перечень совместных с регионом проектов по развитиюпедагогического образования - Выполнение научно-исследовательских проектов в рамках федеральной повестки - Продвижение научного журнала «Вестник Мининского университета» - Обеспечение роста доходов на 1 НПР - Обеспечение роста доли исследователей из числа НПР в возрасте до 39 лет - Признание основных образовательных программ подготовки педагогических кадров через систему аккредитации, иные оценочные процедуры
5. Цифровая трансформация университета	- Развитие цифровой образовательной среды, обеспечивающей мобильность,открытость, доступность образования

Целевая модель опирается на 8 основных политик университета и обеспечена целевыми показателями и планом мероприятий по реализации программы развития в разрезе каждой из стратегических инициатив.

2.3. Политики университета по основным направлениям деятельности

Для достижения целевой модели программой развития разработаны политики университета по основным направлениям деятельности:

Образовательная политика Мининского университета направлена на: повышение качества образования, в том числе через активное привлечение работодателей к участию в разработке и оценке образовательных программ, подготовку грамотных, конкурентоспособных специалистов, готовых действовать в постоянно изменяющихся условиях, повышение конкурентоспособности университета посредством открытия новых образовательных программ, отвечающих запросам работодателей и абитуриентов, расширение сетевых образовательных программ как фактор привлекательности вуза для индустриальных партнеров и вузов-партнеров.

В рамках выполнения Программы развития в сфере образовательной деятельности предполагается: решение проблемы обеспечения кадровой потребности Нижегородского региона в квалифицированных педагогических кадрах; создание системы лидерских центров фундаментального и прикладного характера по приоритетным направлениям развития в области

общественных, гуманитарных и естественных наук в рамках ключевого проекта «Разработка и реализация модели “Наука – педагогический вуз – бизнес”», создание современных условий для образовательной деятельности в проекте

«Развивающаяся технологическая экосистема педагогического университета». расширение сети образовательных центров, реализующих программы предпрофильной и профильной подготовки в области естественнонаучных дисциплин, «Инженерные классы Мининского университета»; проведение мероприятий с использованием инновационной инфраструктуры Мининского университета в рамках комплексного регионального плана реализации национального проекта «Образование», в том числе с использованием ресурсов межфакультетского Технопарка универсальные педагогических компетенций и педагогического Кванториума.

Политика университета в области дополнительного образования и социального партнерства как составляющая образовательной политики

Политика реализуется через проектно-тематические линии:

«От школы до школы» – формирование преемственной системы непрерывного педагогического образования. «Внутрисистемная интеграция» – создание эффективной модели управления многоуровневой системой дополнительного образования детей и взрослых. «Региональный образовательный кластер» – качественная интеграция Мининского университета в региональную образовательную среду равных возможностей для достижения персонального успеха каждого участника образовательного процесса.

2.3.1. Политика университета в области инклюзивного образования

Достижению национальных целей в сфере образования способствует деятельность Мининского университета по развитию высшего инклюзивного образования. Мининский университет является одним из учредителей «Ассоциации инклюзивных вузов» и активным участником программы «Доступная среда». Стратегической целью развития данного направления в Мининском университете является совершенствование условий для профессиональной и социальной реабилитации людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Реализация политики в области инклюзивного образования позволит повысить включенность обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья во все сферы жизнедеятельности университета и социума.

2.3.2. Научно-исследовательская политика и политика в области инноваций и коммерциализации разработок

Стратегической целью университета является эволюционное развитие научно-исследовательской деятельности, направленное на укрепление научного потенциала университета, его научных школ и направлений в соответствии с государственной политикой в области науки и образования, а также задачами и возможностями национального проекта «Наука и университеты».

Политика университета в области научно-исследовательской и инновационной деятельности будет направлена на решение следующих задач: исследовательское лидерство в

области образования, сохранение и развитие академического потенциала в интересах региона; развитие интеграционных процессов в сфере науки, высшего образования и индустрии; развитие инфраструктуры для научных исследований и подготовки кадров.

В соответствии с приоритетами федеральной и региональной научной и инновационной политики на период до 2030 г. приоритетным направлением научной деятельности университета является включение Нижегородской области в федеральную повестку за счет укрепления позиций университета по направлениям: совершенствование инфраструктуры развития научных исследований, вовлечение в научно-исследовательскую деятельность молодых исследователей, развитие программ научных школ, развитие университетского олимпиадного движения на международном уровне, развитие партнерских отношений, сетевого взаимодействия и интернационализации, развитие междисциплинарных исследований, интернационализация научных исследований, повышение публикационной активности.

2.3.3. Молодежная политика

Стратегическая целью молодежной политики Университета является создание условий для успешной социализации и формирования экономически и социально адаптированной студенческой молодежи в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, региона, современными направлениями научно-технологического развития, с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования. В системе молодежной политики и воспитательной деятельности Мининского университета выделены три стратегических линии: развитие профессиональных и надпрофессиональных компетенций студентов, подготовка к будущей деятельности; формирование педагогической идентичности студентов; ориентация на развитие лидерского потенциала студентов. Мининский университет определил ключевую стратегическую линию развития воспитательной деятельности «Проектирование системы профессионального воспитания в жизненном цикле педагогической профессии “школа – вуз – школа”». Цель – обеспечение субъектной включенности каждого студента в образовательное пространство с целью формирования позитивной модели социально-профессионального поведения на основе «рождения» персональных смыслов в пространстве жизненного цикла профессии педагога.

Цели и задачи. Создание открытой студенческой среды взаимодействия образовательной и воспитательной деятельности в рамках формального и неформального образования с помощью инновационных инструментов и технологий, позволяющих реализовать приоритетные направления развития молодежи; создание условий для инвестиций в молодежные программы и проекты; развитие системы общественных молодежных объединений; включение студенческих инициатив в реализацию социально-экономических и кадровых изменений; развитие профориентационной работы с молодежью и построение эффективной траектории профессионального развития; создание условий и системы мотивации, способствующих развитию молодежного потенциала в различных сферах деятельности: учебной, научной, общественной, творческой, спортивной; вовлечение молодежи в активную работу поисковых, археологических, военно-патриотических.

Таблица Д 2 – Система образовательных мероприятий

Тенденции	Система мероприятий	Ожидаемые результаты
Сфера формирования мотива	Формирование системы развития интеллектуального и творческого потенциала школьников в условиях высокотехнологичной инфраструктуры В рамках взаимодействия с региональными Центрами «Точка роста» с использованием ресурсов Педагогического кванториума организация мероприятий, направленных на развитие неформального интереса обучающихся Реализация эффективных инструментов повышения мотивации и вовлеченности учащихся школ в событийную повестку Мининского университета Модернизация функционала сервиса, нацеленного на уникальное профессиональное развитие личности в течение всей жизни через определение вариативных образовательных и карьерных траекторий.	Портфель общеразвивающих программ по всем направлениям ДО детей Календарь образовательных событий для учащихся школ Модернизированный функционал кадровой платформы
Профессионально ориентированный студент	Реализация эффективных инструментов развития конкурентоспособности студентов на рынке труда и создание их образовательных траекторий с учетом востребованных работодателями навыков как профессиональных по специальности, так и когнитивных, а также социальных навыков общеразвивающего плана	Портфель дополнительных общеразвивающих программ (иностранные языки, цифровая грамотность, финансовая грамотность, лидерские навыки и т.п.). Портфель программ профессионального обучения (вожатый, ассистент и др.). Портфель программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, ориентированный на студентов (педагог дополнительного образования, логопедия и др.)
	Формирование системы персонального планирования карьеры студента	Сформирована типология стратегий построения карьеры студентов в процессе получения высшего образования. Создан сервис для сценирования персонального плана карьеры студента с охватом нарастающим итогом до 2030 года не менее 80 % общего контингента обучающихся очной формы обучения

Продолжение Таблицы Д 2

Молодой специалист	Формирование системы работы по поддержке и сопровождению молодых специалистов до трех лет стажа, работающих в региональной системе образования Реализация эффективных инструментов адресной поддержки молодых педагогов в выявлении и ликвидации профессиональных дефицитов	Портфель программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, ориентированный на педагогов со стажем до трех лет, не имеющих базового педагогического образования. Институализация системы двойного наставничества Портфель диагностических инструментов. Сервис для профессиональной диагностики и разработки индивидуальных образовательных программ повышения профессионального мастерства. Календарь образовательных интенсивов
Профессионально актуальный педагогический работник / Эффективный руководитель	Реализация системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров по направлениям: Развитие школьных воспитательных систем. Модели и технологии обучения в цифровой среде. Технологии формирования управленческих компетенций руководителей ОО. Естественно-научное и физико-математическое образование	Вовлеченность в каждое направление системы научно-методического сопровождения нарастающим итогом к 2030 году не менее 50 % от целевой группы педагогических работников и управленческих кадров, работающих в региональной системе образования. Эффект от трансфера образовательных технологий в виде внедрения научно-методических разработок в дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки составит не менее 80 % от общего числа реализуемых ДПП. К 2025 году институализация в Мининском университете научно-методического центра естественно-научного и физико-математического образования
	Устойчивое развитие системы дополнительного профессионального образования Формирование гибкой системы инновационных и стажировочных площадок Мининского университета на базе образовательных организаций Нижегородской области	Не менее пяти ДПП ПК ежегодно размещаются в Федеральном реестре ДППО. Ежегодно в системе ДПО Мининского университета обучается не менее 5 тысяч человек Не менее чем на 10 % ежегодно увеличивается доход университета от реализации программ ДПО

2.3.4. Политика управления человеческим капиталом

направлена на привлечение и удержание в вузе лучших специалистов, активное вовлечение эффективных и высокопрофессиональных специалистов в проектную деятельность, внедрение программ материального стимулирования отдельных категорий работников, совершенствование системы мобильности кадров, развитие системы нематериального стимулирования и внутрикорпоративной культуры.

2.3.5. Кампусная и инфраструктурная политика

Мероприятия в области кампусной политики в рамках реализации Программы: развитие системы аудиторий нового типа, обеспечивающих новые логистические решения образовательного процесса и являющихся ключевой составляющей единого учебно-научного комплекса вузовского кампуса; программно-аппаратное обеспечение формирования единой телекоммуникационной информационной системы вузовского кампуса (ЕТИС), отвечающей новым логистическим решениям образовательного процесса; развитие единого спортивно-рекреационного комплекса вузовского кампуса; развитие учебных и социально-культурных пространств университета для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Проектирование содержания кампусной и инфраструктурной политики осуществляется в соответствии со следующими критериями: способность на высоком уровне обеспечивать качественную реализацию всех видов деятельности университета; способность университета быстро реагировать на внешние вызовы и внутренние проблемы; комфортность и связность внутренних локаций университета, гибкость образовательных и проектно-исследовательских пространств, широкое использование цифровых и платформенных решений.

Описание текущего состояния. К числу ограничений развития кампусной и инфраструктурной политики Мининского университета можно отнести следующие: отсутствие пространственной целостности кампуса университета; общий дефицит учебных площадей; нехватка мест в общежитиях; недостаточная включенность университета в процессы развития городской среды; низкий уровень вовлечения студенческих и преподавательских сообществ в процессы развития кампуса. Возможностями кампусного развития Мининского университета являются: установка руководства университета на инновационное развитие; пространственное расположение в центре города основного ядра кампуса университета; развивающая технологическая экосистема педагогического университета, включающая технопарк универсальных педагогических компетенций и педагогический кванториум; реализуется стратегический проект «Сквозной поток развития бережливой личности педагога»; модернизированная библиотека университета; современный Музей просвещения; оснащенные цифровыми инструментами планетарий и обсерватория; спортивно-оздоровительный лагерь.

Целевое видение. Целевая модель Мининского университета подразумевает, что все системы и подразделения должны функционировать как обеспеченная эффективными технологическими и цифровыми решениями единая связность, когда задачи, выполняемые ими, подчинены друг другу, что формирует современную, высокотехнологичную, «умную» творческую среду в гармонии с историческим обликом образовательной организации.

Создание кампуса Минисnкого университета как открытого многофункционального пространства, включенного в процессы развития Приволжского федерального округа, Нижегородской

области и города Нижнего Новгорода, с доступной и связной средой, с развитой цифровой и материально-технической инфраструктурой обеспечивается следующими механизмами: коллегиальная система управления, базирующаяся на согласовании интересов стейкходлеров и пользователей со стратегическими задачами развития университета; последовательная реновация и модернизация морально и физически устаревших объектов университетской инфраструктуры, придание им нового функционала в соответствии со стратегическими задачами; поддержка студенческих инициатив по разработке дизайн-концептов пространств для проектной, исследовательской, предпринимательской, творческой, спортивной деятельности через студенческие проекты (стартапы); построение кампуса на основе кластерной пространственной организации; привлечение индустриальных и бизнес-партнеров для создания совместных помещений и обновления лабораторной базы, строительства новых общежитий в рамках государственно-частного партнерства; интеграция кампуса университета в городскую среду в качестве инициатора развития среды и общественных пространств; использование онлайн-пространства и иных цифровых решений для повышения связности пространственной среды и персонализации сервисов университета; внедрение концепции «зеленого университета» на основе рационального природопользования, использования энергоэффективных технологий, безотходного потребления и раздельного сбора мусора; доступность среды университета для населения разных возрастов и возможностей здоровья, социально-профессиональных, этнических, языковых и иных групп.

К главным эффектам реализации кампусной и инфраструктурной политики следует отнести синергетический эффект интеграции кампуса в городскую среду – университет как драйвер развития городской среды и местных сообществ внутри района; социокультурный эффект означающий, что Мининский университет станет центром притяжения для студентов, преподавателей, учёных в качестве комфортной, открытой среды, стимулирующей научную и творческую деятельность.

2.3.6. Основными направлениями в области управления университетом являются: внедрение новой логистики управления: развитие финансово-экономических механизмов многоканального финансирования вуза; формирование новой организационно-финансовой модели управления имущественным комплексом; развитие модели управленческого учета в вузе; трансфер новых управленческих механизмов, решений, систем на глобальный уровень (формирование методических комплексов по актуальным проблемам управления финансово-экономическими механизмами и имущественным комплексом образовательных организаций).

2.3.7. В рамках формирования единого цифрового пространства для цифровой экономики Мининский университет развивает информационную экосистему, основные направления которой отражены **в Политике в области цифровой трансформации и в политике открытых данных.** Мининский университет в области цифровой трансформации ставит перед собой цель – стать открытым цифровым университетом, имеющим единую комфортную информационно-технологическую экосистему, в основе которой – набор информационных систем и технических средств, которые обслуживают все базовые процессы университета. Стратегической целью политики открытых данных является обеспечение прозрачности и публичности Мининского университета, увеличение его влияния в образовательной, научной и социально-общественной сферах и повышение эффективности его работы. В заключительной части Программы развития

определена специфика управления реализацией Программы. Управление реализацией Программы будет осуществляться по трем уровням: Стратегический уровень – ректор, ректорат, Ученый Совет, президент университета; Экспертно-аналитический уровень; Проектный уровень – проектный офис, руководители проектных групп.

Обязательным элементом Программы развития являются Приложения

Определены целевые показатели эффективности реализации программы. Они определены в разрезе стратегических инициатив и отражают: увеличение численности всех категорий обучающихся, в том числе по дополнительным программам. К 2030 году планируется, в частности: численность студентов по программам высшего образования увеличить до 11 тысяч; численность лиц, прошедших обучение по дополнительным профессиональным программам, – до 11,5 тысяч; увеличение объемов НИР на одного НПР – до 400 тыс руб к 2030 г.; увеличение доходов университета от приносящей доход деятельности – до 480 млн. руб к 2030 году; качественные изменения состава ППС: увеличение доли работников в возрасте до 39 лет – до 35,6 %, остепененности – до 81 %; будет повышена результативность воспитательной работы с обучающимися по направлениям, определенным федеральными программами, а именно увеличена доля обучающихся, вовлеченных в реализацию мероприятий различной направленности в рамках молодежной политики, – до 85 %; развитие инклюзивного образования: увеличение доли обучающихся с инвалидностью, вовлеченных в мероприятия различной направленности, до 50 %. Целевые показатели коррелируют с основными показателями эффективности деятельности, на основании которых вузы оцениваются вышестоящими министерствами и учредителем.

Для достижения целевых показателей разработан **план мероприятий по реализации программы развития**, в котором мероприятия и основные результаты соотнесены с ключевыми стратегическими инициативами и опираются на вышеизложенные политики университета. Определены **прогнозные источники финансового обеспечения мероприятий по реализации программы** развития на период 2023-2030 годы. Основными источниками финансирования Программы остаются федеральный бюджет и средства от иной приносящей доход деятельности. Таким образом, разработанный проект Программы развития является нормативным документом, соответствующим требованиям и рекомендациям Минпросвещения России. Реализация мероприятий и достижение заявленных целевых показателей эффективности позволит Мининскому университету соответствовать современным тенденциям развития высшего педагогического образования и быть заметным участником отечественного образовательного пространства.