

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»

На правах рукописи

**ЛУКАШЕНЯ Зоя Владимировна**

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ КОНСАЛТИНГА  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ  
ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ  
ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание учёной степени  
доктора педагогических наук

Научный консультант: доктор  
педагогических наук, профессор  
**ПЕЛЬМЕНЁВ Виктор Константинович**

Калининград–2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА I ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНСАЛТИНГОВОЙ ФУНКЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК ПРИЗНАК ЕЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ .....	34
1.1 Функции высшего учебного заведения .....	36
1.2 Тенденции развития высшего образования за рубежом: функциональный аспект .....	58
1.3 Тенденции функционирования российского высшего образования .....	80
1.4 Инновационность как тенденция развития высшего образования.....	107
Выводы по главе I.....	125
ГЛАВА II ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ КОНСАЛТИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	132
2.1 Развитие управленческого консультирования в сфере образования .....	132
2.2 Место и роль консалтинга в модернизации высшего профессионального образования .....	153
2.3 Виды консалтинга, используемые для консультирования процесса инновационного развития вуза .....	183
2.4 Технологические возможности консалтинга в образовании .....	197
Выводы по главе 2 .....	222
ГЛАВА III НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНСАЛТИНГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ .....	226
3.1 Методологические основания реализации консалтинговой деятельности в высшем учебном заведении.....	226
3.2 Теоретические основания консалтинга как технологии инновационного развития высшего учебного заведения.....	252

3.3 Концепция консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.....	266
Выводы по главе 3 .....	296
<b>ГЛАВА IV ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ КОНСАЛТИНГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.....</b>	<b>300</b>
4.1 Миссии, задачи и функции современного высшего образования по результатам социологического исследования .....	301
4.2 Формирование кадрового ресурса «консалтинговая служба вуза».....	313
4.3 Возможности использования консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза для сопровождения исследовательской деятельности студентов.....	321
4.4 Результаты опытно-экспериментальной работы по использованию консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в профессиональной практике педагогов .....	327
Выводы по главе 4.....	339
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>344</b>
<b>СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....</b>	<b>354</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>356</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ А. Результаты понятийно-терминологического анализа .....</b>	<b>395</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Технологии и техники консультирования .....</b>	<b>407</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ В. Данные и результаты контент-анализа .....</b>	<b>417</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Техники работы консалтера .....</b>	<b>425</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Д. Типологизация систем .....</b>	<b>427</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Ж. Структура консалтингового мероприятия при осуществлении консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза .....</b>	<b>429</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.1. Этапы замкнутого цикла консалтинговых процедур .....</b>	<b>429</b>

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.2. Методика фиксирования факта успешности прохождения клиентами консалтинговых процедур .....	431
ПРИЛОЖЕНИЕ И. Данные и результаты социологического исследования по выявлению миссии, задач и функций высшего образования .....	433
ПРИЛОЖЕНИЕ И.1. Данные и результаты социологического исследования по выявлению миссии, задач и функций высшего образования .....	433
ПРИЛОЖЕНИЕ К. Результаты выполнения курсовых работ студентов по специальным дисциплинам на кафедре технологии и ИЗО за 2013-16 гг. и данные их статистической обработки .....	441
ПРИЛОЖЕНИЕ Л. Описание этапа опытно-экспериментальной работы по внедрению консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в систему повышения квалификации педагогов Республики Болгария .....	455
ПРИЛОЖЕНИЕ Л.1. Результаты консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в повышении квалификации болгарских педагогов .....	460
ПРИЛОЖЕНИЕ М. Результаты и данные опытно-экспериментальной работы по внедрению консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в образовательных учреждениях Беларуси и России.....	465
ПРИЛОЖЕНИЕ Н. Данные и результаты выявления готовности педагогов к инновационной деятельности .....	473
ПРИЛОЖЕНИЕ Н.1. Материалы опросника (автор С.Ю. Степанов) .....	473
ПРИЛОЖЕНИЕ Н.2. Матрица готовности участников консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза к внедрению инноваций в собственную профессиональную практику до начала консалтингового мероприятия .....	476
ПРИЛОЖЕНИЕ Н.3. Матрица готовности участников консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза к внедрению инноваций в собственную профессиональную практику после консалтингового мероприятия.....	484

## ВВЕДЕНИЕ

Современное образование в условиях стремительно возрастающей конкуренции должно ориентироваться, прежде всего, на инновационное развитие, которое способно обеспечить конкретному вузу преимущества как в системе высшего образования своей страны, так и в мировом образовательном пространстве. Высокая динамичность инновационных процессов и их разнообразие актуализируют консалтинговую деятельность вуза, эффективность которой в развитии инноваций определяется ее адресным влиянием, мобильностью, нацеленностью на личностный результат и экономической эффективностью.

**Актуальность исследования** консалтинга как педагогической технологии инновационного развития (ПТИР) высшего учебного заведения обусловлена:

а) ориентацией государственных законодательных актов России и Беларуси, принятых в течение последних 10 лет, на инновационное развитие образования;

б) инновационной направленностью развития образовательных учреждений высшей школы, зафиксированной в исследованиях последних лет (в РФ: Н.Ф. Ильина, В.А. Ковалев, З.Г. Найденова, О.Г. Тринитатская, Ю.Ф. Федорчук и др.; в РБ: А.В. Казанский, Н.Н. Кошель, С.Н. Кройтор, Н.Ю. Панасюк, А.Л. Стрижак, И.И. Цыркун и др.), одной из тенденций которого является актуализация консалтинговых процессов;

в) отсутствием концептуальных оснований, позволяющих технологизировать данные процессы.

Опираясь на трактовки теоретико-методологического феномена «концепция» в справочно-энциклопедической [56; 313; 362; 408; 412 469; 470; 471] и научно-методической литературе [30; 55; 102; 236; 301], под концептуальными основаниями мы рассматриваем систему понимания явлений и закономерностей реализации конкретного вида деятельности, раскрывающуюся через совокупность принципов и норм, которые определяют стратегию ее развития, способы решения поставленных в рамках данной деятельности задач.

Соответственно, концептуальные основания консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза – это представленная через определяющую стратегию развития вуза совокупность принципов консалтинговой деятельности,

реализация которых способствует внедрению инициированных новшеств, и, соответственно, инновационному развитию вуза.

В соответствии со Стратегиями инновационного развития Российской Федерации и Республики Беларусь были приняты программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Концепции целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы и другие законодательные акты. В этих документах акцентируется внимание на поиске новых ресурсов для обеспечения конкурентоспособности российского и белорусского образования на национальном и мировом образовательном рынке. Данными законодательными актами поставлены задачи по созданию и распространению структурных и технологических инноваций в профессиональном и высшем образовании, по развитию современных механизмов их реализации, по разработке новых моделей и инструментов развития (в том числе инновационного) образовательных учреждений высшей школы [199; 200; 202; 203; 207; 296; 309; 310; 311; 312; 422; 530]. Достаточно много внимания в этом контексте уделено необходимости обновления кадрового потенциала преподавательского и административного состава вузов, развитию коммуникативных компетентностей педагогов и руководителей, сопровождению их профессиональной карьеры и процесса непрерывного образования.

Сфера образования не менее других сфер жизни и деятельности человека подвержена инновационным изменениям. Новаии и традиции отражают две стороны развития высшей школы: их соотношение является основанием для квалификации развития вуза на традиционное и инновационное. По мнению исследователей, инновационное развитие образования в настоящее время характеризуется разнообразием концепций (непрерывное, личностно-развивающее, компетентностно-ориентированное образование), разработкой и реализацией проектов авторских школ и образовательных практик [301, с. 9]. Соответственно, при выборе и внедрении в собственную профессиональную практику той или иной образовательной модели у каждого конкретного педагога возникают трудности, требующие квалифицированной помощи в их разрешении: «Инициаторы педагогических новшеств неизбежно сталкиваются с разноаспектными проблемами при их внедрении, которое требует специальных организационных условий» [484, с. 7].

Для сферы реализации государственной политики в области образования характерны следующие тенденции, выявленные на основе анализа развития инновационных процессов на постсоветском и международном образовательном пространстве:

- активная коммерциализация высшего образования и превращение системы образования в сферу услуг при недостаточной связи вузовской подготовки специалистов с современной социально-экономической практикой рыночных отношений;

- отсутствие прогностично реализуемого своевременного мониторинга востребованности профессий приводит к необоснованному по составу и количеству планированию системы подготовки кадров;

- дефицит в высших учебных заведениях мобильных инновационных моделей, алгоритмов, технологий подготовки кадров, отвечающих современным потребностям рынка труда и востребованных в различных системах труда, что усугубляет несоответствие отечественной системы высшего профессионального образования мировым стандартам и передовой зарубежной образовательной практике.

Консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза, по нашему мнению, создает условия для участия работодателей и представителей общественности в процессах корректирования программ профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствии с актуальными запросами социума. Использование его как внутреннего сервиса способствует организации и осуществлению непрерывной профессиональной подготовки кадров непосредственно на рабочем месте. Используемые при его реализации техники и технологии консультирования, модели и технологические алгоритмы профессиональной подготовки соответствуют современным требованиям.

Процесс внедрения инноваций, по мнению исследователей «...не может быть стихийным, ...требует специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи... со стороны специалистов, которые берут на себя функции объединения усилий создателей и распространителей инноваций» [404, с. 535-536]. Одной их форм (одним из способов) оказания такой помощи в повседневной практике вузов все чаще становится консалтинг. Консалтинг предполагает оказание помощи в форме управленческого консультирования преподавателям вуза в разработке проекта внедрения инноваций и

сопровождении процесса его реализации, организует и осуществляет их непрерывное образование непосредственно на рабочем месте.

Консалтинг как педагогическая технология представляет собой научно обоснованную последовательность совместной деятельности консалтера и клиента, которая способствует их обучению, воспитанию и развитию, гарантирует достижение запланированного на основе данных диагностики результата, доступна к воспроизведению и тиражированию. Таким образом, технологизация консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза обеспечивает управление его инновационным развитием в соответствии с выбранной стратегией.

В рамках нашего исследования консалтинг реализуется как внутренний сервис в форме педагогической технологии инновационного развития вуза. Мы согласны с мнением, что в данном процессе не допустимы администрирование и технократизм: инновационное развитие является «... результатом усилий самих участников инноваций, достигается в процессе их самоорганизации выступает ее «произведением» [359, с. 124]. Поэтому, консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза нами трактуется как научно обоснованная доступная для воспроизведения и тиражирования система совместных действий (операций) и коммуникаций консалтера и клиента, гарантирующая разработку проекта инновационного развития вуза, реализуемого в режиме управляемости, на основе учета человеческих и технических ресурсов. Отсутствие концептуальных оснований его осуществления в имеющей место массовой практике использования управленческого консультирования сдерживает инновационное развитие образовательных учреждений высшей школы.

Нами установлено в процессе исследования, что сложившаяся практика консалтинга рядовых сотрудников и студентов вуза носит стихийный, неосознанный характер, включает массу рефлексивно некорректных процедур, совмещение фрагментов реализации различных рефлексивных функций [11, с. 18; 184, с. 9; 482, с. 22]. Данные обстоятельства актуализируют необходимость технологизации процесса консалтинга.

Таким образом, технологизация консалтинга инновационного развития вуза гарантирует объективацию инициированных его участниками новшеств и обеспечивает возможность их переноса в профессиональную практику. Консалтинг в аспекте технологии нами рассматривается как система целенаправленных действий по решению педагогической задачи перевода образовательного учреждения в режим инновационного



развития за счет эффекта синергии, вызванного согласованием внедряемых инноваций на уровне профессиональной практики отдельных специалистов вуза.

В системе высшей школы нововведениями затронуты все компоненты образовательной деятельности: ценностные ориентации, цели, содержание, методы и средства обучения, структура высшего образования, способы его организации и управления. Высокие темпы роста научного знания предполагают сокращение временных рамок процесса освоения инноваций между разработкой новшества и его массовым использованием. Технологизация консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза является существенным условием реализации данного требования современного социума.

Снижение уровня государственного финансирования системы высшего профессионального образования ставит вузы перед необходимостью привлечения значительных дополнительных инвестиций. В вузах, занимающихся подготовкой специалистов для производственного сектора экономики данная проблема успешно решается через коммерциализацию научных разработок. В более сложной ситуации оказались вузы, которые осуществляют профессиональную подготовку педагогических кадров. В данном случае ориентация на конечного потребителя образовательных услуг не приносит инвестиций, необходимых для разработки и внедрения научно-образовательных инноваций [567, с. 8]. Консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза реализует ресурсы внутреннего консультирования, которые не требуют высоких материальных затрат.

Таким образом, преимущества консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в рамках нашего исследования обусловлены: 1) прогностичностью его системной организации, способствующей актуальности используемых техник, технологий и форм осуществления; 2) полифункциональностью реализации [механизм инициирования новшеств и их упорядочения в соответствии со стратегией развития вуза (в том числе инновационного), сопровождения процесса внедрения инноваций, механизм формирования компетенций участников к исследовательской и инновационной деятельности и т.д.]; 3) доступностью (временной и затратной) для всех специалистов (в том числе будущих) образовательной сферы в аспекте непрерывного повышения своей квалификации непосредственно на рабочем месте. Разработка концептуальных оснований консалтинга как педагогической

технологии инновационного развития вуза будет способствовать преодолению стихийности в его реализации, обеспечит параметры его воспроизводимости и тиражируемости.

**Степень научной разработанности проблемы.** Общий анализ сферы консалтинговых услуг, особенности их использования, эффективность функционирования консалтинговых организаций раскрыты в многочисленных трудах российских и зарубежных ученых в сфере консалтинга: В.И. Алешниковой, С. Бисваса, П. Блока, В.С. Дудченко, О.К. Елмашева, М. Киппинга, М. Коупа, Г. Липпита, Р. Липпита, К. Макхэма, Д. Твитчелл, Н.О. Токмаковой, К. Туретт-Туржи, С.В. Хайниша, Э.Г. Шейна и др. Считаю необходимым отметить преобладание в данном направлении исследований практикоориентированной направленности и отсутствие исследования вопросов, связанных с образовательной сферой.

Отдельные теоретические аспекты организации и осуществления консалтинга рассмотрены в научных работах Ф. Котлера, М. Кубра, Я.А. Лейманна, А.П. Посадского, А.И. Пригожина, М.Я. Хабакука, Р.К. Юксвярава, и др. Однако они не систематизированы, ориентированы в своем большинстве на экономику и социум, а образовательную сферу не включают в объем своего внимания.

Консалтинг (управленческое консультирование) в нашем понимании является одной из форм педагогического консультирования, научно-педагогические основания осуществления, содержательные основы и технологические аспекты которого раскрыты в работах В.Н. Аверкина, О.М. Зайченко, С.Н. Горычевой, И.А. Колесниковой, М.Н. Певзнера, А.Г. Ширина и др.

Проблемы инновационного развития высшей школы находятся под пристальным вниманием ученых:

– достаточно подробно феномен инноваций, теоретические основы инновационных процессов в образовании проанализированы М.С. Бургиным, В.И. Загвязинским, Н.Д. Никандровым, Л.С. Подымовой, С.Д. Поляковым, М.М. Поташником, В.А. Слестёниным, А.В. Хуторским, Н.Р. Юсуфбековой, и др.;

– проблемы управления инновационными процессами в образовательных учреждениях раскрыты в работах В.Н. Аверкина, Г.А. Бордовского, А.П. Волчкова, В.А. Гершунского, Ю.В. Громыко, Т.М. Давыденко, В.И. Загвязинского, В.А. Кальней,

И.О. Котлярова, В.С. Лазарева, Н.Д. Малахова, С.Д. Полякова, В.И. Рыбаковой, В.Л. Третьякова, Н.Р. Юсуфбековой и др.;

– инновационные зарубежные технологии получили отражение в работах М.В. Кларина, специфика и проблемы их внедрения в образовательную сферу рассмотрены в исследованиях зарубежных ученых (Р.А. Байер, К. Кинсер, Г. Ороско-Гомес, Д.А. Ферст-Боу, Л. Дж. Юсинг, Х. Шаумбург и др.). В частности, в качестве одной из возможностей решения проблемы отсутствия институциональной основы (структура, кадры, финансы) при внедрении инноваций в образовательную сферу они указывают создание и развитие системы консалтинга в области инновационной деятельности [547; 555; 561].

Различные аспекты проблемы инновационного развития высшей школы раскрываются в диссертационных исследованиях последних лет В.А. Анисимовой, М.А. Ахмедовой, Н.Ю. Бариновой, Т.Н. Бережной, О.А. Граничиной, П.Е. Густякова, Г.И. Давыдовой, И.Ю. Даниловой, В.П. Делия, Д.С. Ковалева, А.О. Кошелевой, В.Ф. Кузнецова, И.В. Логинова, Н.И. Наумкина, Л.А. Никитиной, Л.П. Пачиковой, Г.А. Папутковой, Е.Н. Петровской, А.А. Пчельникова, Л.В. Станкевич, А.Н. Худина и др. Их авторы указывают на разнообразие направлений поиска инновационных путей развития высших учебных заведений.

В то же время, в существующих работах по проблемам инновационного развития высшего учебного заведения недостаточно внимания уделено вопросам о механизмах стимулирования процессов инициации новшеств и их согласования со стратегией развития образовательных учреждений высшей школы. В качестве такого механизма, являющегося технологическим резервом инновационного развития вуза, нами предлагается консалтинг.

В исследованиях, посвященных проблемам педагогических технологий (Е.Р. Аргунов, В.П. Беспалько, В.И. Боголюбов, И.В. Борисова, А.С. Вербицкий, А.М. Воронин, В.В. Гузеев, А.Е. Денисов, О.В. Долженко, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, И.А. Колесникова, Г.В. Латышев, Т.А. Машарова, Е.И. Машбиц, Г.И. Михайлевская, В.М. Монахов, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, В.Д. Симоненко, И.Ф. Талызина, А.И. Уман, О.К. Филатов, А.И. Яковлев и др.), они раскрыты всесторонне как область теоретического знания, движущая сила модернизации обучения, механизм организации продуктивного взаимодействия субъекта педагогической деятельности с

педагогической реальностью, воспроизводимое нормированное описание последовательности действий и операций пути достижения педагогической цели и т.д.

При исследовании педагогических технологий в инновационном процессе Ю.А. Карповой, Т.С. Назаровой, Д.В. Чернилевским и др. определены процессуально технологические характеристики инноваций и факторы, влияющие на развитие инновационных технологий.

В данных исследованиях для нас являются значимыми выводы ученых об использовании педагогической технологии как прогностично заданного операционального инструмента, способствующего воплощению стратегии педагогического замысла.

Вышеизложенные положения, актуальные для теории и практики функционирования высшей школы, делают очевидными и требующими разрешения следующие **противоречия**:

– на *социально-педагогическом* уровне — между объективными потребностями социума в профессиональной подготовке конкурентоспособных специалистов и отсутствием механизмов системного взаимодействия вузов, работодателей и научного сообщества для совместной оценки качества и проектирования на ее основе продуктивного процесса профессиональной подготовки востребованного контингента специалистов, способных инициировать соответствующие постоянно изменяющимся требованиям социума новшества и внедрять их в профессиональную практику;

– на *методологическом* уровне — между декларированием непрерывности образования педагогических работников, подразумевающей обладание ими андрагогическими компетенциями управления учебной деятельностью студентов и способностью самоуправления, самореализации, саморегуляции в образовательной практике и отсутствием целостного научного методологического подхода к анализу и обоснованию механизмов их формирования;

– на *научно-теоретическом* уровне — между распространением практики консалтинговой деятельности в образовательных учреждениях и отсутствием концептуальных основ для ее осуществления;

– на *научно-практическом* уровне — между потребностью педагогической практики в консалтинговом сопровождении реализуемых в вузе инновационных процессов и недостаточной его теоретико-методологической и технологической

обеспеченностью.

Профессиональное осмысление приведенных противоречий позволяет определить и сформулировать актуальную **проблему исследования**: разработка концептуальных оснований консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения. Концептуальное обоснование консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения позволит превратить процесс его функционирования в динамический режим непрерывного инновационного развития. Решение этой проблемы имеет важное стратегическое социально-культурное и экономическое значение.

В соответствии с актуальностью представленной проблемы нами определена **тема исследования** — «**Концептуальные основания консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения**».

**Объектом** исследования является процесс функционирования высшего учебного заведения в режиме инновационного развития.

**Предметом** исследования выступают концептуальные основания процесса консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

**Цель** диссертационного исследования: разработка и реализация в практике работы высшего учебного заведения концептуальных оснований консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза.

**Гипотеза исследования** заключается в том, что преобразование консалтинга в педагогическую технологию инновационного развития вуза возможно, если определены концептуальные основания, которые:

- будут разработаны с учетом закономерностей реализации преобразующих консалтинговых действий, целью которых является перевод вуза в режим инновационного развития;
- позволят выделить систему принципов организации и осуществления консалтинга, способствующих инновационному развитию вуза;
- если *концептуальные основания определяют*:
- совокупность и содержание взаимосвязанных понятий, определяющих субъектов, объекты, функции, процесс и организацию консалтинга;
- структурно-содержательную модель консалтинга как педагогической технологии инновационного развития, разработанную по диспозициям субъектов,

вступающих в консалтинг; по характеру межсубъектного взаимодействия в процессе консалтинга; по формату процесса консалтинга; по экспликации содержания консалтинга; по широте консалтинга как педагогической технологии относительно решаемых задач профессионального образования;

– технологический алгоритм осуществления консалтинга, представляющий собой теоретически обоснованную и проверенную на практике последовательность этапов и действий, описанных в условиях их осуществления;

– критерии оценки результативности осуществления консалтинга, учитывающие изменения в когнитивной, деятельностной и мотивационной сферах его участников;

– организационно-педагогические условия, включающие определение основных субъектов консалтинговой деятельности, обеспечение непрерывности повышения их компетенций в сфере педагогической инноватики, разработку планов и программ консалтинговых событий и мероприятий, отбор содержания, выбор средств его освоения.

Цель, предмет и гипотеза исследования определили постановку следующих **задач**:

1. На основе выявленных основных тенденций функционирования системы высшего образования в российском и зарубежном опыте ее развития уточнить функциональный состав консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

2. Определить совокупность и раскрыть содержание понятий, связанных с реализацией консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

3. На основе анализа развития консалтинговой деятельности выявить и обосновать организационно-педагогические условия осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения, способствующие оптимизации реализуемых им процессов.

4. Разработать концепцию реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

5. Разработать критерии оценки результативности осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

6. Осуществить в рамках разработанной концепции проектирование модели консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения и осуществить ее опытно-экспериментальную проверку.

7. Разработать технологический алгоритм осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

**Ведущая идея** исследования состоит в возможности и необходимости выведения из латентного состояния консалтинговой функции образовательного учреждения в форме консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза, реализуемого силами внутренних консультантов. Консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза стимулирует процессы инициации рядовыми сотрудниками вуза инновационных новшеств, организуя повышение их компетенций в данной сфере непосредственно на рабочем месте в непрерывном режиме. При этом, консалтинг, нивелируя жесткость управляющего воздействия традиционных педагогических технологий, способствует процессу «мягкого» согласования инициированных на уровне подсистемы «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза» новшеств с ведущими положениями стратегии инновационного развития вуза.

Для данной цели в консалтинге как педагогической технологии инновационного развития вуза используются заимствованные нами из экономики способы прогнозирования «top - down forecasting approach» («сверху - вниз») и «bottom - up forecasting approach» («снизу - вверх»), которые позволяют достичь консенсуса всех участников консалтинга. Корректировка инициированных инновационных изменений на уровне профессиональной практики рядового педагога / специалиста (в т.ч., будущего) в консалтинге как педагогической технологии инновационного развития вуза осуществляется мягко, что в последствии не вызывает негативных процессов личностного отторжения на этапе ее внедрения. В результате, в практику функционирования вуза как организационной целостности внедряются инновационные изменения, которые согласованы по целям, направленности воздействия, ожидаемым результатам и др. Данная ситуация приводит процесс функционирования вуза в состояние бифуркации, вызванное эффектом синергии мотивов, установок, энергетики достижения и профессиональной экспертности. Позитивно-развивающая направленность инноваций на уровне подсистем вуза «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза», «профессиональная подготовка будущего специалиста» за счет эффекта синергии приводит к функционированию в режиме инновационного развития подсистемы «конкретное структурное подразделение вуза» и всей организационной системы «высшее

учебное заведение» Консалтинг как ПТИР вуза приобретает миссию превращения каждого его специалиста (в том числе будущего) в компетентного менеджера, управляющего собственной деятельностью в масштабе её профессиональных влияний.

**Теоретико-методологическая основа исследования:**

*на философском уровне:*

– основные положения системного (А.Н. Аверьянов, С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А.А. Богданов, Л. фон Бергаланфи, Э. де Боно, Б.С. Гершунский, П. Друкер, Ф.Ф. Королев, И.С. Кузнецова, А.Н. Малюта, Я. Пруха, В.Н. Садовский, Г. Саймон, А. Чандлер, С.А. Черногор, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин, В.А. Якунин и др.), синергетического (В. Аршинов, А. Баблюяц, Б. Бессонов, А.О. Бударина, В.С. Егоров, Ю.Л. Климонтович, Е.Н. Князева, А.Н. Колмогоров, С.П. Курдюмов, Л. Микешина, Г. Николис, И. Пригожин, В. Розин, А.П. Руденко, И. Стенгерс, Ю. Шемякин и др.);

*на общенаучном уровне:*

– требования осуществления образовательных процессов, соответствующие идеям андрогогики (Б.М.Бим-Бад, С.Г.Вершловский, В.В.Горшкова, М.Т.Громкова, С.И.Змеев, И.А.Колесникова, Т.Н.Ломтева, А.Е.Марон, Л.М.Митина, Э.М.Никитин, В.И.Подобед, В.М.Розин, З.Н.Сафина, И.Н. Симаева, А.П.Ситник, Г.С.Сухобская, Л.М.Сухорукова, Е.П.Тонконогая, Р.М.Шерайзина и др.), в том числе самодетерминации личностного развития взрослого обучающегося (С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин, И.С. Кон и др.);

– ведущие идеи прагматологического подхода (А.А. Богданов, П. Бурдьё, М. Бунге, А. Гастев, Т. Котарбинский, Л. Мизес, Т. Парсонс, Е.Е. Слуцкий, А. Файоль, Г. Форд, А.В. Эспинас и др.);

*на конкретно-научном уровне:*

– разработки в сфере компетентностного подхода (А.Л. Андреев, Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.), в том числе по профессиональной (Е.В. Бондаревская, С.И. Брызгалова, Б.С. Гершунский, Н. Розов, А.Д. Щекатунова и др.) и управленческой (Е.Ю. Зимина, И.В. Иванихин, С.И. Ловчак, М.И. Марьин, В.Е. Морозова, В.П. Топоровский и др.) компетентности;

– основные положения теории контекстного обучения (Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева и др.),



которые нашли свое обоснование в психологии (А.Г. Асмолов, М.И. Бахтин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.И. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Т.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.В. Столин, Д.И. Фельдштейн и др.) и педагогике (Ю.П. Азаров, Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, С.Л. Братченко, А.А. Вербицкий, В.И. Данильчук, Л.В. Жарова, А.В. Зеленцова, М.В. Кларин, Н.В. Кленова, А.И. Кочетов, Г.Ю. Ксензова, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Б.А. Лапшов, В.П. Лебедева, И.Н. Маринкова, Т.В. Машарова, Н.Г. Осухова, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, Д.Ю. Шакирова, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.);

– ведущие идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В.П. Бездухов, О.К. Позднякова); концепций формирования индивидуальности обучающегося (Т.Б. Гребенюк, О.С. Гребенюк, А.Б. Кондратенко); самоорганизуемой педагогической деятельности (С.В. Кульневич). развития профессионального образования (С.И. Архангельский, Н.Е. Астафьева, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, В.П. Беспалько, А.А. Горелов, С.Я. Загвязинский, Н.В. Молоткова, В.В. Николина, А.М. Новиков, В.К. Пельменев, В.Ю. Питюков С.Н. Силина, М.Н. Скаткин, М.С. Чванова и др.), его личностно ориентированной направленности (Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, И.А. Колесникова, И.Б. Котова, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.).

Особую значимость в контексте данного исследования приобретают труды по теории управления:

– отражающие ее общие принципы и закономерности (В.Г. Афанасьев, А.И. Берг, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.);

– выявляющие общепедагогические аспекты ее реализации (Н.Г. Абрамова, М. Альберт, Ю.В. Васильев, М. Вебер, В.И. Горовая, А. Файоль, В.Р. Веснин, О.С. Виханский, И.Н. Герчикова, М.И. Кондаков, В.Ю. Кричевский, И.А. Малашихина, Н.Л. Московская, А.И. Наумов, В.А. Якунин и др.);

– по проблемам управления функционированием и развитием социальных и образовательных процессов и систем (В.Г. Асеев, В.П. Беспалько, Н.Ю. Бугакова, Б.З. Вульф, Н.Я. Гальперин, В.С. Гершунский, А.Л. Журавлев, В.И. Загвязинский, А.Г. Здравомыслов, В.А. Караковский, В.С. Лазарев, Д.В. Лифинцев, А.М. Моисеев, А.В. Мудрик, А.А. Орлов, Н.А. Селезнева, С.Г. Тамарский, П.Б. Торопов, В.И. Тарасюк, П.В. Худоминский, Р.Х. Шакуров и др.);

– по проблемам, связанным с гуманизацией и демократизацией управленческих процессов (И.А. Арабов, Г.В. Залевский, В.М. Лизинский, Н.Б. Ромаева, А.П. Стуканов, Л.Н. Харченко, П.В. Худоминский, Е.Н. Шиянов и др.);

– раскрывающие проблемы управления коммуникацией и общением (О.С. Анисимов, Т.В. Врачинская, А.А. Зайцев, К. Кимен, Ю.Д. Красовский, Р.Л. Кричевская, Е.И. Мычко, Н.В. Самсонова, А.Б. Серых, С.И. Съедин, Т.Ю. Тамбовкина, Г.П. Щедровицкий и др.);

– рассматривающие стратегическое управление высшим профессиональным образованием (В.П. Ковалевский, В.П. Масыгин, С.В. Сухих, В.Е. Шукшунова, Л.Д. Яруллин и др.).

Особое внимание в рамках нашего исследования уделено разработкам теоретических и прикладных аспектов принятия решений (О.С. Анисимов, Р. Акофф, М. Базерман, В.Н. Гунин, А.М. Дубров, Л.Г. Евланов, И.И. Елисеева, С.Д. Ильенкова, Н.Л. Карданская, А.В. Карпов, Р. Киней, О.И. Ларичев, Б.Г. Литвак, Ч. Линдблом, О. Моргенштерн, А.В. Мудрик, Дж. Нейман, Д. Норкотт, Э.В. Попов, Г. Райф, Э.А. Смирнов, Р. Стэнсфилд, В.А. Сухомлинский, Э.А. Уткин, Р. Шеннон, Г.П. Щедровицкий, М. Эддоус и др.).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс *теоретических методов* исследования:

– общенаучные методы анализа и синтеза, сравнения и сопоставления, обобщения и систематизации нормативных документов, философской, психолого-педагогической, методологической и методической литературы по проблеме исследования;

– социально-исторический и понятийно-терминологический анализ, контент-анализ социологической, экономической и психолого-педагогической литературы, отражающей конкретные направления исследуемой проблемы;

– структурно-функциональный и субъектно-функциональный анализ в различных сферах, в том числе в образовании;

– проектирование и моделирование.

В состав используемых в данном исследовании *эмпирических методов* входят: прямое и косвенное педагогическое наблюдение, опрос в форме анкетирования, беседы и эссе, игротехническое моделирование, самооценка, метод экспертных оценок, контент- и SWOT-анализ.

Для обеспечения научной доказательности и обоснованности результатов и выводов исследования мы применяли *методы статистической обработки данных*: двухфакторный дисперсионный анализ, *t*-критерий Стьюдента, критерий хи-квадрат Пирсона.

**Организация исследования.** Исследование консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения проведено в период с 2009 по 2017 годы, в три этапа. В составе каждого из этих этапов параллельно осуществлялась теоретико-аналитическая деятельность и опытно-экспериментальная работа.

**Первый этап (2009-2011 гг.)** включал в себя теоретико-аналитическую деятельность по определению теоретических основ, методологии и методов исследования, по формированию его понятийного аппарата. Одновременно осуществлялась опытно-экспериментальная работа по созданию кадрового ресурса «консалтинговая служба вуза» на базе факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь) с привлечением внешнего сервиса: три игромодельных события (в период с января 2010 г. по январь 2011 г.) под руководством профессора кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской Академии государственной службы при Президенте РФ О.С. Анисимова.

На **втором этапе (2012-2014 гг.)** анализировались отечественные и зарубежные источники по тенденциям функционирования высшей школы, изучалась психолого-педагогическая и методическая литература по вопросам функционирования и инновационного развития высших учебных заведений, обосновывались и разрабатывались концептуальные основания реализации консалтинга как ПТИР вуза.

Одновременно проводился социологический опрос (приняли участие 1099 респондентов) по выявлению степени актуальности решения современным вузом функциональных задач консалтингового характера в форме анкетирования на базе следующих учебных заведений:

- Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград, РФ) – 196 респондентов;
- Смоленский государственный университет (г. Смоленск, РФ) – 83 респондента;
- Ковровская государственная технологическая академия имени В.А. Дегтярева (г. Ковров, РФ) – 100 респондентов;

– Барановичский государственный университет (г. Барановичи, РБ) – 256 респондентов;

– Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина (г. Мозырь, РБ) 299 респондентов;

– Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова – 165 респондентов.

Параллельно данной работе осуществлялось накопление эмпирического опыта по ходу пилотажного экспериментирования, организуемого для апробации спроектированного арсенала средств реализации консалтинговых мероприятий в рамках повышения квалификации учителей обслуживающего труда Барановичского и Гомельского регионов Республики Беларусь. По ходу их осуществления реализовывалось социологическое исследование в форме анкетирования, блиц-опросов и эссе.

Результаты данного этапа исследования послужили базой для разработки программного обеспечения консалтинговой деятельности по конкретной теме и методики обработки результатов консалтинговой деятельности. Начиналась экспериментальная апробация основных положений авторского подхода по реализации консалтинговой деятельности как ПТИР вуза через ее внедрение в систему повышения квалификации учителей Республики Болгария.

**Третий этап (2015-2017 гг.)** включал продолжение опытной работы по внедрению консалтинга как ПТИР вуза в процесс повышения квалификации ППС непосредственно на рабочем месте на базе высших учебных заведений Российской Федерации и Республики Беларусь:

– ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна», Санкт-Петербург, Россия;

– Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»;

– Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь;

– ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» западный филиал, г.Калининград, Россия;

– Учреждение образования «Барановичский государственный университет»;

– ФГБОУ ВПО «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева», г. Москва, Россия.

В консалтинговых мероприятиях, реализуемых в форме процессно-обучающего консалтинга, сопровождающего разработку проекта технологизированной профессиональной практики, в которую внедрены инновационные изменения локального характера, приняли участие 226 педагогов.

На данном этапе исследования осуществлялась аналитико-обобщающая деятельность по совокупности результатов теоретико-аналитического исследования и опытно-экспериментальной работы для внесения коррективов в программное обеспечение консалтинговой деятельности и методику обработки ее результатов. Результаты исследования были систематизированы и обобщены.

**Научная новизна результатов исследования, полученных лично соискателем.** Установлена целесообразность и необходимость реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения в форме консалтинга как педагогической технологии его инновационного развития.

Определено содержание понятия «консалтинг как педагогическая технология инновационного развития высшего учебного заведения», выявлен субъектно-функциональный состав данного феномена (с позиций субъекта, на который они направлены: студенты, профессорско-преподавательский состав вуза, его специалисты), отражающий основные направления консалтинговой поддержки внутренними консалтерами.

Определена совокупность и раскрыто содержание понятий, связанных с реализацией консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения: педагогический консалтинг, консалтинг как педагогическая технология, консалтинг как педагогическая технология инновационного развития высшего учебного заведения, консалтер, консалтинговая служба вуза, консалтинговое событие, консалтинговое мероприятие, консалтинговая процедура, консалтинговая функция, консалтинговая функция вуза, инновационные изменения.

На основе анализа развития консалтинговой деятельности выявлены и обоснованы организационные [определение в качестве основного клиента рядового педагога / специалиста вуза (в том числе будущего); определение в качестве консалтера совокупного субъекта структурного подразделения «консалтинговая служба вуза»;

осуществление непрерывной специальной подготовки консалтеров] и педагогические [разработка функционально заданных планов и операционально обеспеченных программ осуществления консалтинговых мероприятий; отбор содержания обучающего этапа консалтинга и информационного сопровождения процесса внедрения инноваций; выбор последовательно реализуемых форм, методов, методик и техник осуществления консалтинга] условия осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения, способствующие оптимизации реализуемых процессов.

Разработана концепция консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения, включающая основные законы организационных структур данного типа (сохранения системы, синергии развития, рациональной компрессивности, целесообразного и оптимального управления и самоуправления); общие, специфические и частные закономерности реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза, на основе которых, соответственно, установлены три группы принципов: *базовых* (единства управления, сочетания централизации и децентрализации при осуществлении консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза, соотнесения управляющей и управляемой подсистем, воздействия функций управления на конечный результат консалтинговой деятельности), *специфических* (плановности регулятивных консалтинговых воздействий, разработки предполагаемых инновационных изменений на основе причинно-следственных связей между управляющей и управляемой подсистемами, динамичности качественного состояния подсистем организационной системы, устойчивости в поддержании консалтингом намеченного режима инновационного развития вуза, надежности организационной системы в выполнении заданных проектом инновационных изменений) и *принципов, непосредственно регулирующих* процесс реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения (партисипативного управления, принцип использования в качестве базы консультирования положительного жизненного опыта, принцип рефлексивной элективности консалтинговых мероприятий, принцип единства консультирования и обучения).

В рамках разработанной концепции осуществлено проектирование структурно-содержательной модели реализации консалтинга как педагогической технологии

инновационного развития высшего учебного заведения, включающей следующие компоненты: мотивационно-ценностный (реализует ценностно-смысловые и регулятивно-коррекционные функции разработки проекта деятельности вуза в условиях внедрения инновационных изменений), информационно-когнитивный (реализует функции самопознания и информационного сопровождения процессов обучения, обеспечивает процесс возникновения и генерирования новшеств в субъективной реальности участника консалтинговых мероприятий), средственно-деятельностный (обеспечивает условия введения спроектированных инновационных изменений в педагогическую практику и процессного их сопровождения), оценочно-рефлексивный (обеспечивает обратную связь, реализуя функции рефлексивной оценки результатов консалтинговых мероприятий), компонент консалтер (реализует функции консультирования как отдельный или совокупный субъект) и компонент клиент (реализует функции внедрения инноваций).

Разработан технологический алгоритм осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения, который включает этапы 1) аналитической диагностики процесса реализуемой профессиональной практики, являющейся объектом рассмотрения в консалтинге; на данном этапе выявляется необходимость обучения участников консалтинга; 2) планирования и проектирования действий по выработке предложений по необходимым инновационным изменениям в организационной системе (подсистеме) клиента; 3) сопровождения внедрения инновационных изменений; 4) оценки результатов реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза.

Разработаны критерии [мотивационный (наличие у участников консалтинга целей, значимых для принятия решения по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную практику), компетентностный (создание и анализ проекта и программы по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную деятельность), деятельностный (имитационное воспроизведение проекта действий инновационной практики и ситуационный анализ этих действий)] и показатели (визуально отражают сформированность критериев) оценки результатов консалтингового процесса, реализуемого в форме технологии инновационного развития вуза.

**Теоретическая значимость** работы состоит в том, что:

1. История педагогики дополнена анализом развития образовательных учреждений зарубежной и российской высшей школы через характеристику развития их функций с позиций системно-функционального анализа и описанием функционально-технологической эволюции консалтинга в профессиональном образовании.

2. Понятийный аппарат педагогики профессионального образования дополнен терминологическим понятием феномена «консалтинг как педагогическая технология инновационного развития высшего учебного заведения», раскрытием его структурно-функционального и структурно-содержательного состава.

3. Теория и методика профессионального образования дополнена представлением консалтинга как педагогической технологией инновационного развития вуза, что создает возможности для осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов по индивидуальной траектории, разработанной через корректирование содержания образования и форм его реализации в соответствии с индивидуальными запросами и потребностями рынка, способствует формированию у специалистов компетенций для осуществления исследовательской и инновационной деятельности, управленческих компетенций и управленческой культуры.

4. Педагогика высшей школы дополнена педагогической технологией сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов в виде консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза.

5. Дидактика дополнена педагогической технологией инновационного развития вуза как организационной формой осуществления учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Педагогическая технология инновационного развития вуза, реализуемая в форме консалтинга, может быть использована для сопровождения научных исследований профессорско-преподавательского состава в сфере образовательной инноватики, а также сопровождения их участия в международных научно-исследовательских программах и грантах (в том числе по оформлению необходимой документации).

6. Педагогика образования взрослых пополнена новой организационной формой непрерывного повышения квалификации кадров непосредственно на рабочем месте, которая реализуется в виде запланированных консалтинговых событий по формированию компетенций профессорско-преподавательского состава и специалистов вуза к осуществлению непрерывной профессиональной подготовки, как форма сопровождения



индивидуальной траектории их профессионального и личностного развития, как форма наставничества над молодыми кадрами.

**Практическая значимость** исследования заключается в его направленности на совершенствование процесса профессиональной подготовки специалистов педагогической сферы за счет использования в нем консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

Разработанная концепция консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза предоставляет возможности его организации и осуществления в практике профессионального образования.

Представленные в модели консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза формы и методы осуществления его обучающего этапа могут успешно использоваться в практике системы профессионального образования.

Разработанный технологический алгоритм осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза обеспечивает воспроизведение и тиражирование технологизированной консалтинговой деятельности в системе профессионального образования. Его внедрение осуществлено в Барановичском государственном университете (2013 – 14 гг) для организации и осуществления консалтинговых событий и мероприятий по анализу тенденций развития соответствующих отраслей народного хозяйства для разработки перспектив инновационного развития вуза в рамках открытия двух (1-02 06 02 Обслуживающий труд и предпринимательство; 1-02 06 04 Обслуживающий труд и изобразительное искусство) новых специальностей на кафедре технологии и изобразительного искусства, отбора содержания образования и разработки программ профессиональной подготовки по ним, корректирования форм его реализации в соответствии с потребностями рынка.

Разработанные в исследовании критерии оценки результативности осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза использованы при организации консалтинговой деятельности в образовательных учреждениях профессионального образования России и Беларуси (ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна», ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» западный филиал, ФГБОУ ВПО «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева», Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», Учреждение образования «Барановичский государственный университет»).

Созданы учебно-методические пособия [«Технологические аспекты педагогического исследования (на примере процесса трудовой и технологической подготовки школьников)», «Процесс трудового обучения школьников как объект технологизации», «Процесс трудовой подготовки школьников: системы и методы реализации процесса трудового обучения»], которые обеспечивают обоснованную результативность включения консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в образовательный процесс вузов, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов для Образовательной области «Технология», в систему повышения квалификации данных специалистов.

**Положения, выносимые на защиту:** Концептуальные основания консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения включают в себя следующие основные положения:

**1. Консалтинг как педагогическая технология инновационного развития высшего учебного заведения,** являясь формой проявления латентно реализуемой консалтинговой функции, гарантирует поддерживаемую на государственном уровне инновационность в развитии вуза и управляемость данным процессом. Консалтинг как педагогическая технология инновационного развития высшего учебного заведения трактуется как научно обоснованная доступная для воспроизведения и тиражирования система совместных действий (операций) и коммуникаций консалтера и клиента, гарантирующая разработку проекта инновационного развития вуза, реализуемого в режиме управляемости, на основе учета человеческих и технических ресурсов. Совокупность разработанных по ходу исследования понятий (педагогический консалтинг, консалтинг как педагогическая технология, консалтинг как педагогическая технология инновационного развития высшего учебного заведения, консалтер, консалтинговая служба вуза, консалтинговое событие, консалтинговое мероприятие, консалтинговая процедура, консалтинговая функция, консалтинговая функция вуза, инновационные изменения), оптимально раскрывает процесс реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

**2.** Функциональный состав консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза представляет собой совокупность регулярно осуществляемых между субъектами (студентами, профессорско-преподавательским составом вуза, другими специалистами) взаимодействий, направленных на достижение целостности организационной системы вуза и создания дополнительных условий для повышения качества профессионального образования, успешного противостояния конкурентному давлению и негативным факторам образовательного маркетинга и отражает основные направления в деятельности вуза (исследование, обучение, воспитание в режиме инновационного развития; разработка стратегии развития вуза, стратегической программы по формированию высокого рейтинга вуза и престижа его специальностей; формирование компетенций субъектов консалтингового взаимодействия к осуществлению инновационной и исследовательской деятельности, в том числе по продвижению в социум ее результатов; формирование компетенций к осуществлению непрерывной профессиональной подготовки), реализация которых обеспечивается консалтинговой поддержкой внутренних консалтеров.

**3. Концепция** консалтинга как система научно-обоснованных взглядов отражает сущностное понимание консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза и представление о стратегии его продуктивного осуществления. Концепция консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения представляет собой систему основных законов, выявленных для организационных структур данного типа (сохранения системы, синергии развития, рациональной компрессивности, целесообразного и оптимального управления и самоуправления); общих, специфических и частных закономерностей и принципов: *базовых* (единства управления, сочетания централизации и децентрализации при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза, соотнесения управляющей и управляемой подсистем, воздействия функций управления на конечный результат консалтинговой деятельности), *специфических* (плановости регулятивных консалтинговых воздействий, разработки предполагаемых инновационных изменений на основе причинно-следственных связей между управляющей и управляемой подсистемами, динамичности качественного состояния подсистем организационной системы, устойчивости в поддержании консалтингом намеченного режима инновационного развития вуза, надежности организационной системы в выполнении заданных проектом

инновационных изменений) и *принципов, непосредственно регулирующих* процесс реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения (партисипативного управления, принцип использования в качестве базы консультирования положительного жизненного опыта, принцип рефлексивной элективности консалтинговых мероприятий, принцип единства консультирования и обучения), что определяет стратегию инновационного развития вуза и содержание и способы решения поставленных в рамках консалтинговой деятельности задач.

**4. Модель** консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в структурно-содержательном представлении включает мотивационно-ценностный (обеспечивает ценностно-смысловые и регулятивно-коррекционные функции), информационно-когнитивный (реализует функции самопознания и информационного сопровождения процесса генерирования новшеств на уровне подсистемы), средственно-деятельностный (обеспечивает условия внедрения спроектированных инновационных изменений в педагогическую практику), оценочно-рефлексивный компоненты (реализует функции рефлексивной оценки результатов), а также компоненты консалтер и клиент, создает возможность направленного обеспечения его участников эффективными средствами для внедрения инноваций и способствует переводу вуза в состояние инновационного развития. Наличие модели консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в предпроектных исследованиях образовательного менеджмента показывает глубину прогностического осмысления возможностей развития современного высшего профессионального образования.

**5. Критерии** оценки результативности консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза отражают изменения в мотивационной, компетентностной и деятельностной сферах её субъектов. Фиксирование наличия у участников консалтинга целей, значимых для принятия решения по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную практику свидетельствует о реализации *мотивационного* критерия, основными показателями которого являются добровольное волеизъявление участия клиента в консалтинге через формулирование собственных целей и упорядочение их по степени субъективной значимости. *Компетентностный* критерий характеризуется созданием и анализом проекта и программы по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную деятельность. Имитационная деятельность по воспроизведению проекта действий инновационной

практики и ситуационный анализ этих действий выступают как показатели *деятельностного* критерия оценки результативности осуществления консалтинга.

**6. Организационно-педагогические условия** осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения, способствующие оптимизации реализуемых в нем процессов, содержат *организационный аспект*, включающий следующие моменты: определение в качестве основного клиента педагога / специалиста вуза (в том числе будущего); определение в качестве консалтера совокупного субъекта соответствующих профессионалов, которые обладают экспертностью в сфере поставленной проблемы по сопровождению внедрения инноваций в профессиональную практику клиентов; создание кадрового ресурса консалтеров в форме структурного подразделения «консалтинговая служба вуза»; организацию и осуществление их специальной подготовки в режиме непрерывности. *Педагогические условия* осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения определяются совокупностью учебно-методического обеспечения, способствующего успешному сопровождению внедрения в профессиональную практику инноваций (разработка функционально заданных планов и операционально обеспеченных программ осуществления консалтинговых мероприятий, отбор содержания обучающего этапа консалтинга и информационного сопровождения процесса внедрения соответствующих инноваций; выбор последовательно реализуемых форм, методов, методик и техник).

**7. Технологический алгоритм** осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения предполагает последовательность этапов, логика реализации которых обеспечивается технологизацией консалтинговой деятельности: установление на основе аналитической диагностики необходимости обучения участников консалтинга; планирование и проектирование консалтинговых действий; сопровождение внедрения инноваций; оценку результатов реализации консалтинга и способствует оптимизации реализуемых вузом инновационных процессов. Тщательное изучение аспектов взаимосвязи между рассматриваемой проблемой и общими целями (результатами) деятельности организационной системы (подсистемы) клиента в обязательном порядке предполагает соотнесение характера инновационных изменений с ведущими положениями стратегии инновационного развития вуза и реализуется использованием SWOT-анализа и способов

прогнозирования «top - down forecasting approach» («сверху - вниз») и «bottom - up forecasting approach» («снизу - вверх») в онлайн-режиме до момента консенсуса всех участников консалтинга как педагогической технологии инновационного развития.

**Степень достоверности и апробация результатов.** Обоснованность выдвигаемых положений и достоверность полученных результатов обеспечиваются: методологией исследования, которая базируется на непротиворечивости избранных теоретико-методологических основ его осуществления; адекватностью постановки цели исследования его предмету и задачам; апробацией научных результатов в рамках широкой опытно-экспериментальной базы исследования и репрезентативностью выборки респондентов; устойчивостью положительных эффектов внедрения результатов; согласованностью совокупности взаимодополняющих методов исследования; статистическим подтверждением достоверности полученных эмпирических данных.

Материалы исследования апробированы в системе высшего профессионального образования и системе повышения квалификации педагогов Республики Беларусь, Республики Болгария и Российской Федерации.

Ход исследования, его основные этапы и результаты обсуждались в процессе участия в научных, научно-практических и научно-методических мероприятиях:

– *международные научные и научно-практические конференции* – «Педагогическое образование в эпоху перемен» (РГПУ им. А.И.Герцена, 17-19 марта 2009 г., РФ), «Актуальные проблемы современного образования» (ВГПУ, 12 марта 2009 г., РФ), «Наука. Образование. Технологии» (БарГУ, 30 сентября 2009 г., РБ), «Партнёрство и сотрудничество в условиях социально-экономического кризиса в Центральной и Восточной Европе» (Люблинский Католический университет имени И. Павла II, 5 – 7 мая 2010 г., РП), «Инновационные образовательные технологии в подготовке профессиональных управленческих кадров» (УрАГС, 15 июня 2010 г., РФ), «Модернизация образования: проблемы и перспективы» (БелИПКППС, 15 января 2011 г., РФ), «Социальное партнёрство в образовании; теоретические и практические аспекты» (ВятГГУ, 11-12 февраля 2011 г. РФ), «Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы» (ВГУ им. П.М. Машерова, 12-13 мая 2011 г., РБ), «Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки» (СГПА им. З. Биишевой), 24-25 мая 2011 г., РФ), «Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность» (БарГУ, 27-28 окт. 2011 г., 4-5 июня 2014 г.,

22 октября 2015 г., 20 октября 2016 г., РБ), «Непрерывное технологическое и эстетическое образование: тенденции, достижения, проблемы» (БарГУ, 29-30 сентября 2011 г., 26-27 сент. 2013 г., 30 сентября 2016 г., РБ), «Гуманитарные технологии в современном мире» (РАНХиГС, Западный филиал, 24-26 мая 2012 г., 23–25 мая 2013 г., 22-24 мая 2014 г., 5-9 июля 2016 г., 25-27 мая 2017 г., РФ), «Инновационные процессы и корпоративное управление» (БГУ, 15-16 марта 2012 г., РБ), «Новые технологии в образовании» (Научно-инновационный центр г. Красноярск, 30 апреля 2012 г., РФ), «Педагогика и психология: проблемы и решения» (МПГУ, 10-15 июня 2012 г., РФ), «Учреждения высшего профессионального образования в условиях бюджетной реформы и совершенствования правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (МЦФЭР Ресурсы образования, 26-27 октября 2012 г., 26-27 октября 2012 г., 26-27 октября 2012 г., РФ), «Исследовательские инициативы студенческой молодежи как социальная практика современного профессионального образования» (СПГУТД, 20-22 февраля 2013 г., 26-28 февраля 2014 г., 3-5 марта 2015 г., 9-10 апреля 2016 г., РФ), «Актуальные проблемы технологического образования: компетентность, мастерство, инновации» (МГПУ им. И.П. Шамякина, 12-13 марта 2013 г., 3 ноября 2015 г., РБ), «Современное образование: плюсы, минусы и перспективы» (СГТУ им. Ю.А. Гагарина, 26 марта 2013 г., РФ), «Развитие личности в образовательных системах» (ИПО ЮФУ, 30-31 мая 2013 г., г. Ростов-на-Дону, РФ), «Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям» (РГПУ им. А.И. Герцена, 3-4 октября 2013 г., РФ), «Современное образование: опыт и тенденции развития» (УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 22-23 апреля 2014 г., РФ), «Социокультурный менеджмент: содержание, проблемы, перспективы» (УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 26-27 мая 2014 г., РФ), «Технологическое образование в инновационно-технологическом развитии экономики страны» (МПГУ, 25-27 ноября 2014 г., 4-5 октября 2016 г., 9-12 октября 2017 г., РФ) «Современные технологии и образование: проблемы, идеи, перспективы» (БНТУ, 27-28 ноября 2014 г., РБ), «Человек. Образование. Наука. Культура» (РХТУ им. Д.И. Менделеева, 14-16 апреля 2015 г., РФ), «Философско-педагогические проблемы непрерывного образования» (МГУ им. А.А. Кулешова, 14-15 мая 2015 г., РБ), «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования» (ФГБНУ ПИ РАО, 07-10 июля 2015 г., 07-10 июля 2016 г., РФ), «Высшая школа: проблемы и перспективы» (РИВШ, 22-23 октября 2015 г., РБ), «Академическое

образование для общества. Обучение, воспитание, сопровождение» (Университетом Яна Кохановского в Кельце, 5-6 ноября 2015 г., РП), «Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы развития» (СПбГУП, 26 апреля 2016 г., 25 апреля 2017 г., РФ), «Качество подготовки специалистов в техническом университете: проблемы, перспективы, инновационные подходы» (МГУП, 24-25 ноября 2016 г.), «Содружество наук. Барановичи 2017» (БарГУ, 18-19 мая 2017 г.), «Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения» (ПИ РАО, 07-10 июля 2017 г., РФ), «Современные тенденции развития дошкольного образования и профессиональной подготовки кадров» (ПГУ им. Т.Г. Шевченко, 20 октября 2017 г., ПМР), «Повышение качества образования в условиях поликультурного социума» ВГУ им. П. М. Машерова, 26-27 октября 2017 г., РБ).

– *международные форумы и конгрессы* – «Forum o przemianach univerzitetno vzdelavania» (Университет Я.А.Коменского в Братиславе, 2009 г., Республика Словакия), «Парадигмы педагогики сотрудничества» (Akademia Podlaska, Siedlce, 2009 г., РП), «Человек в пространстве языка» (Вильнюсский университет, 2010 – 2015 гг., Республика Литва), «Гуманизация и демократизация университетского образования» (Софийский университет им. Св. К. Охридского, 2009 г., Республика Болгария), «Przeciw wykluczenia społecznemu» (Akademia Podlaska, Siedlce, 2010 г., РП), Словянские педагогические чтения «Поликультурний слов'янський простір: шляхи та форми інтеграції» (ОНУ имени И.И.Мечникова, 2010 г., Украина), «Zagrozenia dzieci I mlodziezy we wspolczesnym spoleczenstwie» (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2011 г., РП), «Педагогическая среда университета как пространство профессионального и личностного развития будущего специалиста» (Софийский университет им. Св. К. Охридского, 2010 – 2011 гг., Республика Болгария), «Kompetencje wspolczesnego nauczyciela» (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2011 г., РП), ассамблеи Ассоциации профессоров славянских стран «Формирование гражданина и профессионала в условиях университетского образования» (Софийский университет им. Св. К. Охридского, 2012 – 2013 гг., Республика Болгария), Международный научный конгресс «Проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация» (БФУ им. И. Канта, 2013 г., РФ), Международные Конгрессы социальной инклюзии (I–IV) «Międzynarodowy Kongres Inkluzji Społecznej» (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2014 – 2017 гг., РП), «Теория и практика



психолого-педагогической подготовки специалиста в университете» (Софийский университет им. Св. К. Охридского, 2014 – 2016 гг., Республика Болгария), «Спорт и туризм: администрирование и развитие» (БФУ им. И. Канта, 2015 РФ), «Взаимодействие преподавателя и студента в условиях университетского образования: проблемы и перспективы» (Софийский университет им. Св. К. Охридского, 2017г., Республика Болгария).

**ГЛАВА I**  
**ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ**  
**КОНСАЛТИНГОВОЙ ФУНКЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**  
**КАК ПРИЗНАК ЕЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ**

Высшее профессиональное образование общепризнанно является важнейшим механизмом для развития государственных экономических систем, основанных на интеллекте и знаниях. Динамично разворачивающиеся в последние годы процессы глобализации ставят перед странами задачи достижения конкурентных преимуществ на мировых рынках, в том числе в образовательной сфере. Перевод образовательных учреждений в позицию хозрасчетного субъекта ставит перед высшим образованием не имеющие аналогов в прошлом задачи, решение которых требует радикального пересмотра стратегии функционирования высших учебных заведений, форм и методов управления высшим образованием.

В сложившейся социально-экономической ситуации при исследовании процесса функционирования вузов их нельзя рассматривать автономными субъектами, которые изолированы от других институтов, а также политики и рынка. Ориентация на непрерывное развитие (в т.ч., инновационное), на предвидение, на качество реализуемых образовательных процессов, их инновационность становится главной чертой функционирования современных вузов. Рассматривая инновационное развитие вуза как всеобщую тенденцию развития всего института образования, считаем допустимым исследовать осуществляемые в развитии высшей школы инновационные процессы, которые визуально проявляются как функции. Целесообразность такого подхода предопределена необходимостью учета совокупности инновационных изменений в различных вузах, которые по своей природе могут быть неоднородными и разноречивыми, но взаимосвязанными и взаимозависимыми.

Осуществление ведущих функций в учебных заведениях высшей школы разного типа обусловлено своими особенностями и, соответственно, имеет различную приоритетность. Представленные в научной литературе классификационные критерии функций достаточно условны, не имеют четких границ подразделения и составляют представление о достаточно общей картине функционирования вуза. В рамках нашего исследования на данном этапе совокупность реализуемых вузом функций предполагается

как характеристика целостной картины развития (в т.ч., инновационного) организационной системы «высшее учебное заведение». Именно появление новых в составе реализуемых вузом функций на конкретном этапе его развития нами воспринимается как признак (индикатор) инновационности.

Согласно результатам осуществленного нами анализа научной литературы, отражающих функционирование учреждений образовательной сферы, консалтинговая функция не выделяется исследователями как ведущая, упоминается достаточно редко и, в основном, в интеграции с исследовательской функцией. На данном этапе нашего исследования считаем целесообразным предположить, что в составе ведущих функций образовательных учреждений латентно реализуются функциональные задачи консалтинговой функции, которые свидетельствуют о присутствии в функционировании вуза инновационных процессов, нуждающихся в оказании помощи по их сопровождению. Для установления достоверности данного факта произведем анализ функционирования образовательных учреждений высшей школы от момента зарождения до настоящего времени.

Традиционный анализ несет в себе возможности нарушения принципа объективности при объяснении содержания анализируемого текстового источника. Для снятия затруднений по переводу языка анализируемых источников на язык гипотезы мы использовали прием контент-анализа. Контент-анализ ориентирован на формализованное извлечение социологической информации из массива текстовых документов. Контент-анализ предполагает использование стандартизированных процедур, что уменьшает субъективизм результатов исследования содержательного анализа, углубляет понимание смысла анализируемых текстов.

Согласно нашему гипотетическому предположению для данного этапа исследования, консалтинговая функция присутствует в латентном виде с момента возникновения высшей школы для сервисного обеспечения реализуемых инновационных процессов. Уровень ее реализации обуславливается условиями организационного функционирования системы «высшее учебное заведение», в т.ч., в режиме инновационного развития. Востребованность реализации функциональных задач консалтингового характера в данной системной организации является закономерной тенденцией.

Основным элементом контент-анализа выступает смысловая единица (ключевая проблема), отношение к которой предстоит выявить посредством данной процедуры. В качестве смысловой единицы в нашем исследовании выступает контекст условий функционирования вуза, который указывает на возможную или реальную реализацию функциональных задач консалтингового характера (явное указание на латентную реализуемость), либо на целесообразность возможности их применения в описанных условиях функционирования (опосредованное указание на латентную реализуемость). В содержании параграфов 1.2 и 1.3 через приведение небольшой выборки анализируемых текстовых материалов, которые фиксируют этапы развития высшей школы, мы демонстрируем эти две позиции выделения смысловых единиц для контент-анализа, очерчивая круг основных индикаторов принятых признаков. Весь массив проанализированных текстов представлен нами в двух монографиях по данной проблеме: 274 источника по тенденциям развития высшего образования за рубежом и 257 текстовых источников по функционированию российского высшего образования [256; 257].

### **1.1 Функции высшего учебного заведения**

Высшие учебные заведения в настоящее время представляют собой сложные социально-экономические образования, которые находятся в активном поиске новых форм и механизмов своей организации. Их развитие обусловлено не только трансформацией образовательных интересов различных слоев населения, но и экономическими преобразованиями в обществе.

В задачи данного параграфа входит работа по выявлению перечня функций современного высшего учебного заведения, уточнению их сущности и содержания, определению понятия «консалтинговая функция высшего учебного заведения», раскрытию сущности и содержания данной функции, выявление ее существенных признаков (в том числе в форме контекстных индикаторов), которые позволят отследить процесс ее зарождения и развития в генезисе становления высшей школы.

На начальной стадии данного этапа исследования считаем целесообразным определиться с терминологическим определением понятия «функция», краткий анализ которого представлен в Приложении А (см. Таблица А.1).

По нашему мнению, функция более общее понятие, чем роль в силу того, что по характеру совершаемых действий она квалифицируется как прикладная, динамичная и актуальная (определенная во времени) категория. Один и тот же объект может входить в разные целости, следовательно, функций может быть много, и они могут меняться по составу и структуре. Для нашего исследования в понятии «функция» важна идея практической пользы и нормативных рамок: объект нужен для успешного осуществления по установленным правилам какого-либо действия или правильного течения процесса.

Природа и общество, разные формы духовной культуры (искусство, религия и т.п.) представляются как отлаженные механизмы. Категория «функция» в их составе может указывать не только на совокупность действий объекта, но и на каждый элемент этой совокупности. Для нашего исследования является значимым, что функция описывает то, что является нормой, осуществляется регулярно и как бы запланировано на будущее. С точки зрения общей деятельности, в которую включен ряд объектов, их функции в каком-то смысле равноправны: все они обуславливают нормальное течение процесса.

Более других нам импонирует определение понятия «функция», данное А.Р. Лурия: функция (от лат. *functio* – осуществление, выполнение) – способ поведения, присущий какому-либо объекту и способствующий сохранению существования этого объекта или той системы, в которую он входит в качестве элемента. Функция характеризует объекты, которые являются достаточно сложными системами, способными к самосохранению. Высшую их разновидность составляют целенаправленно организованные системы. Функция – одна из наиболее существенных характеристик соответствующих объектов [260, с. 21-28].

Согласно правилу подчинения, каждому элементу области определения функции соответствует элемент области значений, что предполагает формулировку ее в форме задач как иерархии целей, представленных в условиях их достижений. Данный подход к разработке определения понятия «функция» находится в рамках осуществляемого нами исследования, так как высшее учебное заведение нами рассматривается как организационная система, состоящая из иерархии подсистем, которые организованы в соответствии с целями и ведущими функциями вуза.

Основным сущностным назначением функции в рамках любой системы является достижение поставленной цели. В рамках принятой нами организационной системы «высшее учебное заведение» реализуются функции образования, при изучении которых, учеными в качестве одного из методологических положений выделяется обусловленность

содержания функции поставленной целью (Е.П. Белозерцев, В.М. Димов, В.А. Копылов, В.Д. Попов и др.). В функциях образования соответственно отражается целеполагающая часть деятельности по его осуществлению, которая детерминирована общественными потребностями социально-экономического характера. В соответствии с этим данные функции могут рассматриваться в качестве основных направлений деятельности, которые осуществляются образовательной системой при реализации общественных целей.

В педагогических, социологических и экономических исследованиях достаточно разнообразно и разнородно определены функции образования, что визуально отражено в Таблице 1.1.

Таблица 1.1 – Характеристики функций образования, представленные в педагогических, социологических и экономических исследованиях

Аспект	Название (авторы)	Характеристика функции
обусловленность содержания функций поставленной целью	Экономическая функция (Е.П. Белозерцев, В.Д. Попов)	участие образования в воспроизводстве рабочих кадров посредством формирования профессионального потенциала членов общества
		участие в воспроизводстве рабочей силы путем формирования профессионализма членов общества
	Социально-экономическая функция (А.Г. Асмолов, Л.Н. Коган)	подготовка работников общественного производства с учетом технологического содержания труда и его общественно-политических условий;
		обеспечение адаптации человека в той или иной социальной системе
	Социальная функция (Е.П. Белозерцев, В.Д. Попов, В.А. Копылов, Л.Н. Коган)	формирование всесторонне развитой личности;
		человекотворчество, воспитание, гуманизм - социализация и развитие личности;
		воспроизводство и изменение социальной структуры общества, ее конкретных элементов
	Идеологическая функция (Л.Н. Коган, В.Д. Попов)	обеспечивающая усвоение личностью идеологии того или иного класса
		формирование у подрастающего поколения идейной направленности, жизненной позиции
	Функция накопления интеллектуального потенциала (В.М. Димов)	рост потребности в знаниях, в совершенствовании собственного образовательного уровня
Функция передачи культурного наследия молодому поколению (А.Г. Асмолов, В.М. Димов)	воспроизводство и развитие материальной и духовной культуры определенных слоев и групп общества	
	стимулирование потребностей личности в создании, потреблении и распространении ценностей культуры	
Функция воспитания (А.Г. Асмолов,	приобщение человека к культуре общества	

Аспект	Название (авторы)	Характеристика функции
	В.М. Димов, В.А. Копылов)	
	Трансляционная функция обучения (В.А. Копылов, Л.Н. Коган)	трансляция знаний и социального опыта от поколения к поколению
	Народнохозяйственная функция (В.А. Копылов)	накопление знаний, их синтез, стремление составить наиболее полную картину изучаемых процессов и явлений, описание и объяснение этих процессов, вскрытие их глубинных оснований
роль образования в структуре общества	Ценностно-ориентировочная функция (Л.Н. Коган)	формирование чувства социальной ответственности за сохранение, развитие, транслирование духовного наследия
	Адаптационная функция (Л.Н. Коган)	приспособление к профессиональной среде
	моральная функция (В.Т. Лисовский)	освоение норм морали
	Профессиональная функция (П.О. Кенкманн, В.Т. Лисовский)	подготовка членов общества к выполнению определённой профессиональной деятельности
	Гуманистическая функция (П.О. Кенкманн, Л.Н. Коган, В.Т. Лисовский)	передача знаний и культуры новым поколениям
	Экономическая функция (Ф.Р. Филиппов)	подготовка молодежи к труду
	Политическая функция (В.А. Копылов, В.Т. Лисовский, Ф.Р. Филиппов)	взаимодействие системы образования с общенародной демократией
		воспитании политической культуры, умения анализировать
	Духовная функция (В.А. Копылов, Ф.Р. Филиппов)	взаимодействие системы образования с духовной жизнью общества
Социальная функция (П.О. Кенкманн, В.Т. Лисовский, Ф.Р. Филиппов)	всестороннее развитие личности	
	воспроизведение социальной структуры общества	
предназначение системы	Профессионально-экономическая функция (Е.П. Белозерцев, А.В. Кооп)	удовлетворение потребностей экономической сферы общества через взаимодействие с его производительными силами
	Социально-политическая (Е.П. Белозерцев, А.В. Кооп)	удовлетворение потребностей политической сферы общества
	Культурно-гуманистическая функция (Е.П. Белозерцев, А.В. Кооп)	удовлетворение потребностей культурной сферы общества через развитие его духовной культуры и формирование в нем личности
удовлетворение потребностей субъектов в развитии, самореализации, самоактуализации		

В рамках осуществляемого нами исследования при решении задачи по определению сущности консалтинговой функции высшего учебного заведения необходимо учитывать ведущие функции вуза и функции, которые реализуются в процессе педагогического консультирования и носят управленческий характер.

Высшее учебное заведение, как и любой социальный институт, выполняет в обществе определенные функции, к основным из которых исследователи относят:

1) функцию закрепления и воспроизводства общественных отношений, обеспечивающую устойчивость структуры общества через социальный контроль соблюдение норм и правил поведения;

2) регулятивную функцию, которая обеспечивает регулирование взаимоотношений между членами общества путем выработки образцов и шаблонов поведения;

3) интегративную функцию, позволяющую обеспечить сплоченность, взаимозависимость и взаимную ответственность членов общества под воздействием институализированных норм, ценностей, правил, системы ролей и санкций;

4) транслирующую функцию, предполагающую передачу социального опыта как механизм социализации к ценностям, нормам, ролям;

5) коммуникативные функции по распространению произведенной институтом информации, как внутри его (с целью управления и контроля за соблюдением социальных норм), так и во взаимодействии между институтами [370, с. 124];

Классификации функций вуза различаются в зависимости от области научных исследований:

– представители социологического направления выделяют социокультурную, лично-ориентированную, статусно-ролевую, экономическую, функцию социализации [18, с. 19-27; 473, с. 173-175];

– экономисты – учебную, научно-исследовательскую, интеллектуальную, дополнительного и непрерывного образования, культурную, экономическую функции [522, с. 23-26];

– менеджеры – учебную (образовательную), экономическую, научно-квалификационную, научно-исследовательскую, интеллектуальную, дополнительного и непрерывного образования, культурную, «ресурсно-стратегическую» [461, с.17-19];



– психологи – трансляцию знаний и социального опыта от поколения к поколению (трансляционную), ценностно-ориентировочную, гуманистическую (человекообразующую), адаптационную [185, с. 15-17];

– управленцы – выделяют такие функции: социальную (воспроизведение социальной структуры общества), профессиональную (подготовка членов общества к выполнению определённой профессиональной деятельности), гуманистическую (передача знаний и культуры новым поколениям), идеологическую (формирование у подрастающего поколения идейной направленности, жизненной позиции) [171, с. 29-34];

– педагоги – учебную (образовательную), экономическую, научно-квалификационную, научно-исследовательскую, интеллектуальную, дополнительного и непрерывного образования, культурную и ресурсно-стратегическую [302, с. 42-43].

В условиях сложившейся социально-экономической ситуации приоритетными в деятельности современных вузов, по мнению ученых, становятся следующие функции:

– генерирование инновационных идей, предполагающая взаимодействие с различными сферами современного общества в целях поиска новых ценностей для создания на их основе инновационных продуктов [375];

– функция трансфера знаний, которая призвана обеспечить передачу знаний, включая инновационные технологии, навыков и опыта от вуза к внешним заказчикам – предприятиям и общественным и государственным структурам в целях стимулирования инноваций в экономике и общественной жизни [112, с. 66-71];

– функции инновационности и предпринимательства, регулирующие создание малых предприятий, которые финансируются самостоятельно за счет инновационных проектов, как в стенах вуза, так и за его пределами – в отдельных структурных подразделениях [375];

– научно-квалификационная функция, которая выражается в осуществлении профессионального роста профессорско-преподавательского состава, подготовке аспирантов и докторантов, издании научных работ и публикаций [287, с. 13-16];

– функция непрерывного образования, реализуемая путем организации систематических программ повышения квалификации специалистов, проведения проблемных и практических семинаров в тех или иных областях, чтения специальных учебных курсов, направленных на приближение новейших теоретических и практических разработок к заинтересованным специалистам [496, с. 29-34];

– ресурсно-стратегическая функция, которая предопределяет роль вуза в формировании стратегического национального запаса первоклассных специалистов, т.е. в формировании национальной (региональной) научной и интеллектуальной элиты [461, с. 42-43].

Сопоставление функций, которые выделены учеными как основные на современном этапе развития социума, с представленной ранее классификацией их специалистами позволяет констатировать факт их интегративной структуры. В составе каждой из основных функций мы можем выделить функциональные задачи, которые классификационно относятся к разным группам. Согласно нашему предположению, в рамках реализации каждой из приоритетных для современных вузов функций, не только допустима, но и необходима ее интеграция с консалтингом. Обусловлено это социально-экономической необходимостью вариативной разработки процесса продуктивной реализации ведущих функций вуза и принятием обоснованного решения по выбору оптимального варианта процесса их реализации в условиях инновационного развития вуза.

К началу XXI века в философии образования были определены основные функции университетов и высшего образования в обществе, которые отражены в формулировке миссии вуза: обучающая – передача знаний; исследовательская – развитие науки; сервисная – обслуживание государства, социума; культуросозидающая – развитие культуры и интеллекта; гуманистическая – трансляция сущностно важных идей [356].

Исторически сложилось, что в российском вузе обучающая функция является ведущей. Она предполагает предоставление обществу образовательных услуг, которые направлены на непосредственное обслуживание индивида для его развития, обеспечения процесса профессиональной подготовки по соответствующим программам и направлениям. Современными высшими учебными заведениями реализуется широкий перечень образовательных программ, цель которых состоит в вооружении обучающихся системой компетенций и компетентностей, актуальных для использования в современной практике. Существенное внимание при реализации данной функции вузами уделено системе послевузовского образования, росту профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава, в т.ч., способствующих инициации новшеств. В условиях участия вуза в рыночных отношениях социума, для продуктивной реализации данной ведущей функции, по нашему мнению, целесообразна ее интеграция с

консалтинговой функцией, которая, по нашему предположению, способствует разработке стратегии и тактики инновационного развития вуза через обучение и развитие кадров.

Исследовательская функция в системе высшего образования призвана занимать ведущую позицию. В условиях самофинансирования и ограниченного бюджетного финансирования вуза роль ее значительно возрастает. Однако вузовская практика реализации данной функции констатирует, что в учебно-воспитательном процессе ей отводится незначительная часть. Исторически сложилось (со времен советской эпохи), что научной работой в российском вузе занимаются специальные структуры, которые организационно не связаны с учебным процессом (характерно для технических вузов), либо специалисты последипломного уровня организации образования. Научно-исследовательская деятельность студентов носит формальный характер и сводится к выполнению предусмотренных программами обучения курсовых и дипломных работ, написанию рефератов и докладов. К сожалению, большинству результатов студенческих исследований присущ компилятивный характер, а исследовательская компонента незначительна. Привлечение студентов к серьезным научным исследованиям практической направленности имеет место в отдельных технических вузах. Интеграция исследовательской функции вуза с консалтинговой позволит, по нашему мнению, изменить сложившуюся ситуацию. Как показывает наш опыт, через консалтинговое сопровождение процесса формирования исследовательских компетенций у будущих специалистов формируется мотивация к ее продуктивному осуществлению.

Сервисная функция высшей школы обеспечивает научно-технический и социально-экономический прогресс любого государства через подготовку высококвалифицированных кадров, которые составляют элиту современного общества (национальную, региональную, научную и интеллектуальную). Данная функция является в этой связи одним из решающих факторов развития системы образования в целом. Консалтинговая функция, по нашему мнению, органично вписывается в процесс сервисного функционирования современного вуза. Она призвана обеспечить в режиме опережения решение задач сервиса научно-технического и социально-экономического прогресса страны, в том числе в вопросе инновационного развития.

Культурная функция предполагает реализацию личностного развития индивидов, как субъектов образовательного процесса. Основной ее задачей является освоение и усвоение ими в процессе образования ценностей культуры через формирование

ценностных ориентаций, господствующих в обществе на данном этапе развития. К сожалению, рыночная экономика отодвинула на второй план воспитательную деятельность вузов, в процессе которой в обществе формируется культура. Воспитательная работа по духовно-нравственному, гражданско-патриотическому, физическому, эстетическому, трудовому и другим направлениям часто заформализована и поэтому непродуктивна. В рамках сложившейся в настоящее время ситуации в мировом сообществе необходимо интенсифицировать процессы формирования духовных качеств личности через развитие у студентов способностей целостно видеть мир. Субъективное осознание ими значения актуальных социальных проблем и межличностных отношений будет способствовать формированию чувства социальной ответственности, что имеет существенное значение в процессе принятия решений как в профессиональной сфере, так и в личной жизни. Значение функциональных задач консалтинга в данном направлении, безусловно, неоспоримо: они способствуют профессиональному и личностному развитию субъектов образовательного процесса, запуску механизмов их саморазвития и самореализации, мотивации к инициированию новшеств и внедрению инноваций.

Исходя из вышеизложенного и результатов проведенных нами социологических исследований [253; 254], считаем целесообразным представить обобщенно функциональные задачи, выполняя которые вуз нуждается в консалтинговой поддержке:

- задачи по разработке стратегии развития вуза (в т.ч., инновационного) – через организацию массового участия субъектов образовательного процесса в разработке его миссии, целей и задач;
- задачи по воспроизводству общественного интеллекта – через предоставление субъектам образовательных услуг, которые непосредственно направлены на обслуживание процессов их свободного развития;
- по подготовке высококвалифицированных кадров (элиты общества) – через предоставление субъектам образовательных услуг по формированию профессиональных компетенций и компетентностей, реализация которых в профессиональной практике способствует научно-техническому и социально-экономическому прогрессу государства;
- по изменению требования к трудовым ресурсам на рынке труда – через создание в вузе новых подходов к формированию профессиональных и общетрудовых компетенций, заставляя осуществлять переоценку их количественных и качественных значений в системе рыночных отношений;

- задачи по развитию культуры (в том числе корпоративной) и норм поведения – через формирование благоприятного психологического климата в вузовской среде, что имеет существенное значение в вопросах рыночной капитализации вуза;

- задачи по стабилизации социальных отношений через организацию продуктивного взаимодействия вуза с представителями социальной среды (региональными и местными), которые заинтересованы в сотрудничестве.

Консалтинговая поддержка необходима при представленности вуза в разного рода ассоциациях и экспертно-консультационных советах местного и регионального значения. В рамках их функционирования представители вуза при реализации на добровольной основе социальных программ нуждаются в консалтинговой поддержке при подготовке аналитической информации, социальной отчетности, разработке предложений социальной инновационности.

Содержание понятия «консалтинговая функция высшего учебного заведения», наряду с учетом функций процесса образования, предполагает совмещение таких понятий, как педагогическое и управленческое консультирование.

Педагогическое консультирование может рассматриваться как область педагогического знания, предполагающая осуществление организованного взаимодействия между консультантом и клиентом, граница которого очерчивается следующими объектами исследования:

- оказание консультационной помощи обучающемуся в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом;

- оказание консультационных услуг различным субъектам социума, участвующим в образовательной деятельности (родители учащихся, различные группы населения, потребители образовательных услуг);

- оказание консультационной помощи специалистам образовательного учреждения в разрешении проблем, связанных с осуществлением профессиональной деятельности и личностным развитием;

- научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического персонала;

- консультирование по проблемам организационного развития учреждения образования [322, с. 9-11].

В процессе консультирования профессиональной подготовки педагога (в том числе студента, как будущего педагога) консультационные услуги могут носить как общепедагогический, так и управленческий характер. В соответствии с этим оказываются различными цели консультирования: в первом случае они направлены на совершенствование образовательного процесса; в цели управленческого консультирования входит анализ основных процессов функционирования высшего учебного заведения. Согласно сложившейся практике, данные виды консультирования имеют различные объекты консультативного воздействия: в качестве объекта педагогического консультирования рассматриваются отдельные субъекты (педагоги, специалисты, студенты) или профессиональные группы вуза; объектом управленческого консультирования выступают представители администрации (иногда педагогический коллектив). В рамках данного исследования мы считаем целесообразным рассмотрение управленческого консультирования в образовательной сфере как составной части педагогического консультирования, имеющей определенную специфику. Для конкретизации исследуемого понятия считаем целесообразным систематизировать существующие в доступной для нас литературе трактовки терминов «управленческое консультирование» и «консалтинг», которые в нашем исследовании синонимичны.

Понятие «консалтинг (управленческое консультирование)» в теории и практике менеджмента имеет множество неоднозначных определений и требует уточнения в рамках данного исследования. Согласно справедливому, по нашему мнению, замечанию Питера Блока, консультирование является широко распространенным процессом: «Вы занимаетесь консультированием каждый раз, когда пытаетесь изменить или улучшить ситуацию, но не обладаете непосредственным контролем над исполнением. ...Большинство людей, занимающих штатные должности, в действительности, являются консультантами, даже если официально они не называют себя «консультантами» [50, с. 21-25].

Имеется множество подходов к определению того, как применить консультирование к управлению. Широкую известность получили три основных подхода к определению управленческого консультирования (консалтинга):

– функциональный (Ф. Стееле и П. Блок), согласно которому человек занимается консультированием каждый раз, когда советует что-либо, но непосредственно не руководит выполнением своих рекомендаций;

– деятельностный (Л. Грейнер и Р. Метцгер), в рамках которого консультирование рассматривается как особая профессиональная служба;

– деятельностно-функциональный подход нашел свое отражение в работах российских специалистов-консультантов О.К. Елмашева, Я.А. Лейманна, М.Я. Хабарука и др.

При характеристике явления «консалтинг» исследователи трактуют его как комплекс знаний, связанных с научным поиском, проведением исследований, постановкой экспериментов в целях расширения и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, научных обобщений, научного обоснования проектов для успешного развития организации [49, с. 19]. Некоторые из них считают, что это особый вид воздействия на объект в плане трансформации теории в практику, который отличается преднамеренностью и целесообразностью [459, с. 18].

Консалтинг опирается на научную организацию труда, системный анализ, научно обоснованные методы принятия решений и представляет собой сложное явление, однозначное описание которого невозможно. Результаты наших изысканий в определении данного понятия представлены в Приложении Б (см. Таблица Б.1).

Систематизация определений управленческого консультирования (консультирования по управлению, консалтинга) в доступных библиографических источниках позволила нам в рамках функционально-деятельностного подхода выделить четыре группировки трактования данного понятия, которые помогут в дальнейшем разработать контекстные индикаторы признаков консалтинговой функции:

1. Деятельность по оказанию помощи руководящим работникам и управленцам.

Достаточно большое количество ученых в рамках своих исследований трактуют консалтинг (управленческое консультирование, консультирование по управлению) как деятельность по оказанию помощи руководящим работникам и управленцам. С разными временными интервалами В.И. Алешникова и Н.О. Токмакова приводят определение, которое полностью соответствует пониманию управленческого консультирования с функциональных позиций Ф. Стееле; А.П. Посадский при определении понятия «менеджмент-консалтинг» придерживается определения управленческого консультирования, которое дано Европейской федерацией ассоциаций консультантов по экономике и управлению (FEACO). Перечень направлений, в которых предполагается оказание помощи руководящим работникам и управленцам достаточно разнообразен:

- предполагается его осуществление в отношении содержания, процесса или структуры задачи, или серии задач;
- в процессе принятия грамотных решений при квалификации новшеств и инноваций;
- в форме определения и оценки проблем и/или возможностей, рекомендаций соответствующих мер и помощь в их реализации;
- в решении проблем их функционирования и развития (в т.ч., инновационного);
- с направленностью на повышение работы организаций и распространение эффективного опыта управления ими.

В представленных определениях есть прямые и косвенные указания на результат консалтинга: предложения, программы, сопровождение их реализации. Кларин М.В. в своем определении указывает на средства реализации управленческого консультирования: модели, схемы. В некоторых определениях отмечено, что консультант сам не отвечает за выполнение задачи, но помогает тем, кто ответственен за это. В определении эстонских «первопроходцев» консалтинговой деятельности обозначена двойственность функционального назначения консалтинга: деятельность и профессия.

## 2. Управленческое консультирование как услуга (сервис).

При определении консалтинга как услуги или сервиса под ним понимают социальное и экономическое явление, специфический вид деятельности по предоставлению услуг, вид интеллектуальной деятельности. Данные сервисные услуги направлены на диагностику проблем, определение практических путей возможного их решения в клиентской бизнес-организации, анализ, обоснование перспектив развития и использования научно-технических и организационно-экономических инноваций с учетом специфики данной отрасли и проблем клиента. Они опираются на научную организацию труда, системный анализ, научно обоснованные методы принятия решений. Предоставляться они могут специализированной компанией или специалистом (консультантом или их группой), которые независимы и профессионально подготовлены.

## 3. Консалтинг как процесс или система (форма) деятельности.

В аспекте рассмотрения консалтинга как процесса или системы (формы) деятельности исследователями оговаривается периодичность его осуществления (регулярно или временно), использование науки и передового (инновационного) опыта как основания данной формы деятельности. В качестве клиента в исследованиях ученых,



отнесенных нами к данной категории, указываются не только руководящие работники, но персонал вуза (организационной системы). В качестве передаваемых клиенту ресурсов рассматриваются специализированный опыт, методология, техника поведения, профессиональные навыки и другие ресурсы, помогающими в оптимизации ситуации, сложившейся в вузе, а также в личностном плане клиента (чтобы клиент мог стать более счастливым и более продуктивным членом своего общества). Некоторые исследователи акцентируют внимание на образовательной функции консалтинга, предполагающей совершенствование и преобразование практики в русле передовых научно-педагогических достижений (инноваций).

#### 4. Консалтинг как профессиональная консультативная служба.

Основной характеристикой в данном подходе к определению понятия «управленческое консультирование» является профессионализм консультанта. Требование к его наличию, соответственно, обеспечивает качество продукта: не только выявление, анализ управленческих проблем и выработка рекомендаций по их решению, но и выполнение данных решений на технологическом уровне.

Исходя из вышеизложенного, обобщенно под управленческим консультированием (management consulting) мы будем понимать вид консалтинговой деятельности по оказанию помощи в решении управленческих проблем. Управленческое консультирование предполагает осуществление определенных аналитических исследований, которые включают анализ и обоснование перспектив развития (в т.ч., инновационного) консультируемой практики через использование в сфере деятельности клиента научно-технических, организационно-экономических и методических инноваций.

Под процессом консалтинга (управленческого консультирования) нами понимается совместная деятельность консалтера и клиента, целью которой является решение определенной задачи (или комплекса задач) для достижения желаемых изменений (инновационного характера) в функционировании системной организации «клиент». Основной целью консалтинга является повышение эффективности функционирования консультируемой организации «клиент» через улучшение качества управления, которое способствует повышению производительности труда ее персонала. Достижению данных целей способствует решение следующих типов основных задач,

которые, по нашему мнению, целесообразно включить в состав индикаторов контекстных признаков консалтинговой функции:

- на исправление сложившейся ситуации неопределенности в функционировании системы клиента, вызванной инновационными изменениями;
- на усовершенствование существующей организации функционирования системы клиента;
- задачи на внедрение инновации в сложившуюся систему клиента;
- комбинированный тип задач.

Управленческое консультирование, с одной стороны, можно трактовать как искусство обнаружения проблемы, которая не видна клиенту; искусство интерпретации результатов анализа, выявления необходимой информации; работы с персоналом, искусство оставаться независимым (для внутренних консалтеров). С другой стороны, консалтинг следует трактовать как науку, поскольку:

- научные результаты исследований по психологии и социологии помогают консалтеру рутинную работу с людьми превращать в искусство;
- технологии выявления необходимой для качественного оказания консалтинговых услуг информации базируются на специализации консалтера в определенной предметной области и владении им современными информационными технологиями.

Анализ научной литературы по заявленной проблеме констатирует, что идейная, методологическая, теоретическая, информационная, техническая, правовая и этическая база систем организационного управления и процессов их создания, совершенствования и развития создана в процессе консалтинга. Растущее экономическое и социальное давление во всех областях человеческой деятельности вынуждает ее субъектов искать пути совершенствования методов управления инновациями, которые приведут к более высокому уровню интенсивности и эффективности труда. Данная ситуация обуславливает возникновение спроса на управленческое консультирование, в том числе в педагогической сфере.

Термин «управленческое консультирование» в педагогическом аспекте (педагогический консалтинг) в данном исследовании будет означать оказание прошедшими специальную подготовку педагогами и специалистами образования профессиональной помощи субъектам образовательного процесса, которая

осуществляется как совместно вырабатываемое клиентом с внутренними консалтерами решение (в форме проекта или программы), способствующее оптимизации функционирования организационной системы «учреждение образования» или входящих в ее состав подсистем.

Для целесообразности уточнения сущности консалтинговой функции высшего учебного заведения ее структуру и содержание будем рассматривать в контексте структуры и содержания управленческих процедур.

Английское слово «manage» (управлять) происходит от корня латинского слова «manus» (рука). «Хорошее управление – это процесс планирования, организации, руководства, мотивации и контроля работы и работников организации, обеспечивающий достижение ее целей» [172, с. 17].

Согласно мнению ученых, процесс управления представляет собой серию непрерывных взаимосвязанных действий, направленных на достижение поставленных целей. Действия, составляющие процесс управления, называются управленческими функциями [243, с. 219].

В управленческой деятельности функциям управления отведено одно из центральных мест, что вызвано их развитием с момента зарождения общества. Обеспечивая условия его жизнедеятельности изначально в интуитивной, полусознательной форме, они в дальнейшем переходят к научно обоснованному управлению развитием всех компонентов общественного строя.

Под функциями управления понимаются особые виды специализированных управленческих действий, выделившиеся в процессе разделения управленческого труда. Функция управления – это направление или вид управленческой деятельности, характеризующийся обособленным комплексом задач и осуществляемый специальными приемами и способами [279, с. 12].

В педагогическом менеджменте приводится следующая трактовка: «...функция – это особый вид управленческих действий (с позиции субъект-субъектных отношений – управленческих воздействий) на объект (второй субъект) менеджмента или особые виды действий субъекта менеджмента с информацией» [400, с. 63].

Функции управления характеризуют определенную активность взаимодействия субъекта и объекта управления (управляющей и управляемой систем). Для эффективного, целостного управления они должны образовать единый комплекс, характеризующий

целостность взаимодействия субъекта и объекта управления. Вид функции определяется как видом управленческого действия, так и видом объекта, на который направлено это действие [227, с. 18].

Резюмируя содержание представленных выше понятий «управление» и «функции управления», функция нами трактуется как механизм управления, требующий выполнения управляющей системой определенного действия, которое обеспечивает целенаправленность или организованность управляемых объектов через реализацию специальных отношений между ними и управляющей системой.

Под функцией управления в данном исследовании мы будем понимать регулярно осуществляемые взаимосвязанные действия, направленные на достижение целей управляемого процесса, обуславливающие его нормальное течение и сохранение целостности организационной структуры объекта управления.

Понимая консалтинг как процесс реализации консалтинговой функции, мы предполагаем, что на ее сущностные характеристики и структуру оказывают влияние особенности управленческих функций.

Чтобы визуализировать неоднозначность выделения в научной зарубежной литературе общих функций управления, мы представляем следующие позиции исследователей:

- планирование, организацию, выполнение, контроль (Р.М. Фалмер) [465, с. 12];
- планирование, организацию, руководство, мотивацию, контроль (К. Киллен) [172, с. 18];
- планирование, организацию, комплектование штатов, руководство и лидерство (Г. Кунц, С. О’Доннел) [227, с. 81].

В российской теории и практике также не существует единой общепринятой последовательности реализации управленческих функций, что визуально можно продемонстрировать приведением наиболее распространенных из них:

- принятие решения, планирование, организация, мотивация, контроль (Б.Г. Литвак) [243, с. 221];
- планирование, организация выполнения принятых решений и планов, контроль – предварительный, текущий отсроченный и итоговый (В.П. Симонов) [400, с. 64-65];

– целеопределение, анализ, прогнозирование, планирование, организация исполнения, контроль, регулирование и коррекция (в педагогических системах, П.И. Третьяков) [448, с. 25];

– целеполагание, анализ, прогнозирование, планирование, организация, координация, мотивация, обучение, учет и контроль, коммуникация, принятие решений (Е.А. Замедлина) [140, с. 14].

Представленная выше информация констатирует неоднозначность понимания в научном сообществе, как видов управленческих функциональных задач, так и объектов, на которые они воздействуют. В связи с этим в рамках нашего исследования считаем целесообразным в данном вопросе опираться на разработанную Анри Файолем концептуальную модель функций управления. Результаты последующих исследований могут учитываться в дальнейшем при детализации процедур реализации консалтинговой функции. В своей теории администрирования (менеджмента) А. Файоль выделяет пять управленческих функций: предвидение, организация, распределение, координирование и контроль [464, с. 12].

В процессе современного развития идей А. Файоля произошла интерпретация выделенных им в концептуальной модели функций управления и их организационной структуры. В современной трактовке произошло условное разделение взаимопересекающихся функций администрирования и управления, что предполагает возможность выполнения одним и тем же лицом административных и управленческих функций. При этом администрирование предполагает определение главных целей объекта (субъекта), а выполнение операций по их достижению обеспечивается управлением. В соответствии с вышеизложенным, в нашем исследовании мы будем опираться на следующие состав и последовательность реализации управленческих функциональных задач: планирование, организация, распределение (делегирование полномочий), координирование и контроль.

Соответственно, под понятием «консалтинговая функция высшего учебного заведения» мы будем рассматривать регулярно осуществляемые взаимосвязанные действия консалтингового характера, направленные на достижение целей, протекающих в рамках целостной организационной системы вуза процессов (в т.ч. инновационного характера), обуславливающие их нормальное течение и сохранение целостности организационной структуры образовательного учреждения данного типа.

Мы согласны с мнением Р.А. Фатхутдинова о целесообразности представления вуза как объекта (субъекта) управления в форме «делового предприятия» [466, с. 22.]. Под воздействием сложившейся социально-экономической ситуации современные российские вузы вынуждены функционировать одновременно на рынке предоставления образовательных услуг и на рынке трудовых ресурсов. Данное обстоятельство влияет на специфику функций учреждений высшей школы и предполагает использование в управлении ими определенных, научно обоснованных подходов, которые будут способствовать их быстрому реагированию на инновационные изменения внешней (социально-экономической) среды. Среда является комплексным, постоянно меняющимся во времени фактором, и определяет устойчивость и эффективность организационной системы «высшее учебное заведение». Под воздействием элементов внешней среды формируется и изменяется функциональная структура вуза. Легализацию его консалтинговой функции, которая латентно постоянно присутствует в интеграционной форме с ведущими функциями вуза для обеспечения нормального процесса его функционирования и развития, считаем оправданной и правомерной.

Консалтинговая функция в неявно выраженном виде существует в институте высшей школы практически с момента его возникновения. Нормативно статус ее не закреплён, но на уровне реальной практики она всегда была актуальной и востребованной. Условия функционирования вузов (прежде всего государственных) коренным образом изменились в связи с развитием в России рыночных отношений. Устойчивость к переменчивым условиям рынка требует работы вузов на опережение, чтобы обеспечить их стремление быть востребованными и современными. По нашему мнению, существенная роль в данной тенденции отводится реализации консалтингу как педагогической технологии инновационного развития (ПТИР) высшего учебного заведения, выполняющему роль катализатора инновационного обновления профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров.

Понятие «инновационные изменения в клиентской организации» в рамках нашего исследования означает визуализацию различий в состоянии компонентов организационной системы «высшее учебное заведение» между двумя последовательными моментами времени реализации консалтинговых мероприятий (процедур), сопровождающих разработку инноваций и процесс их внедрения. Разработанные и осуществленные в процессе педагогического консалтинга

инновационные изменения направлены на улучшение качества руководства клиентской организацией и повышение эффективности работы ее персонала в условиях инновационного развития вуза. Без перемен невозможен прогресс, поэтому инновационные изменения можно считать смыслом управленческого консультирования в педагогике. Современные российские вузы функционируют в нестабильном постоянно изменяющемся окружении, масштабы и специфика которого существенно различается по регионам. Педагогический консалтинг, по нашему мнению, позволяет сформировать механизмы адекватного реагирования учреждений высшей школы на воздействие внешних социально-экономических и политических факторов.

Изменения в функционировании, с которыми сталкиваются современные высшие учебные заведения России, можно рассматривать как дальнейшее развитие существовавших и последовательно решавшихся ранее проблем, вызванных внедрением инноваций. К их числу относятся: федерализация части университетов, реализация Россией программы Болонского процесса, усиление конкуренции на рынке образовательных услуг, переход на систему стандартов третьего поколения, существенное сокращение бюджетного финансирования высшей школы и т.д. Все эти инновационные изменения обусловили формирование и развитие новых функций высшего учебного заведения.

Согласно представленным в данном параграфе результатам исследования, у высшего учебного заведения, как социального института, есть основные функции, связанные с его основной ролью в социуме, которые предполагают закрепление и воспроизводство определенных социальных практик и отношений: образовательная, исследовательская, сервисная, культурная. Помимо основных исследователями выделен ряд других явных функций, в той или иной степени свойственных всем социальным институтам, обеспечивающих выполнение основных (научно-квалификационная, дополнительного и непрерывного образования, ресурсно-стратегическая, ценностно-ориентировочная и др.).

В ряде исследовательских работ [18; 375; 507] отмечено существование наряду с явными неявными – латентными (скрытыми) функций. Явные функции институтов формируются и декларируются в кодексах и закреплены в системе статусов и ролей. Латентные функции выражаются в непредусмотренных результатах деятельности институтов или лиц, представляющих их. Выявление латентных функций социальных

институтов позволяет не только создать объективную картину социальной жизни, но и дает возможность минимизировать их негативное и усилить позитивное влияние с тем, чтобы осуществлять контроль и управлять протекающими в них процессами [507, с. 106]. Учет задач и перспектив реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения, проектирование основных процессов его функционирования в режиме инновационного развития по результатам консалтинговых событий и мероприятий способствуют, по нашему мнению, переводу ее в категорию явных функций вуза. Функциональные задачи консалтингового характера, интегрируясь с основными функциями высшей школы, способствуют продуктивности их реализации, в т.ч. в режиме инновационного развития. Считаем целесообразным в данном аспекте рассмотреть возможности совмещения совокупности консалтинговых задач с функциональными задачами внутренней интеграции и внешней адаптации организационной системы «высшее учебное заведение».

Реализация функциональных задач внутренней интеграции формирует границы развития (в т.ч. инновационного) вуза, устанавливая критерии вхождения и выхода из него; благодаря ее реализации определяются и распределяются статусы, базовые критерии желательного и запретного поведения и соответствующих им последствий, осуществляется выбор методов коммуникации. Консалтинговое сопровождение процессов внутренней интеграции позволяет осознать студентам и сотрудникам высшего образовательного учреждения организационную и профессиональную идентичность, создать ощущение надежности самой организации и своего положения в ней [538, с. 29]. В результате происходит снятие неопределенности, вызванное внедрением инноваций, поддержание чувства востребованности и принадлежности к определенной группе, создаются возможности снятия внутриличностных конфликтов. Из-за непостоянства контингента студентов реализация консалтинга как ПТИР вуза по сопровождению процессов внутренней интеграции его персонала всегда актуальна и носит циклический характер.

Реализация в процессе консалтинга функциональных задач внешней адаптации помогает решать образовательному учреждению такие проблемы, как определение миссии и главных задач, выбор стратегии их реализации (в т.ч. в режиме инновационного развития), установление специфических целей и возможных методов их достижения; проблемы создания и оптимизации систем стимулирования; создания информационной



инфраструктуры; установления критериев результативности и эффективности работы вуза.

Введение элементов самофинансирования вузов, оказание платных образовательных услуг вызвало необходимость поиска и нахождения образовательным учреждением своей ниши на рынке, его приспособления к постоянно меняющемуся внешнему окружению. Этот процесс внешней адаптации непосредственно связан с достижением вузом своих целей через взаимодействие с «агентами внешней среды» [576]. Существенную роль в реализации данных основных функций будет играть вовремя оказанное грамотное консультирование управленческой направленности, которое может быть реализовано внутренней структурой вуза «консалтинговая служба».

Совершенствуя управление по реализации основных функций организационной системы «высшее учебное заведение» посредством включения в их состав задач консалтинговой функции, мы повышаем уровень инновационного развития вуза как целостной системы и обеспечиваем прирост продуктивности. Наиболее перспективными для консалтинга как ПТИР вуза направлениями в функционировании организационной системы «высшее учебное заведение» в сложившихся условиях несистематизированной инновационной неопределенности представляются вопросы разработки механизмов гибкой адаптации вуза к требованиям эпохи глобализации; форм и методов активного взаимодействия с другими институциональными структурами (участниками Болонского процесса) при одновременном сохранении фундаментальных ценностей белорусского и российского образования (возможность снижения степени их консерватизма).

Как нами указывалось выше, структура и содержание консалтинга как ПТИР вуза непосредственно связаны с задачами управления и особенностями реализации ведущих процессов его функционирования в условиях инновационного развития. Считаем целесообразным представить ее (структуру) как *совокупность функциональных задач по непрерывному управленческому консультированию процессов* планирования, организации, распределения полномочий, координирования и контроля при осуществлении вузом системы основных процессов образования, исследования, профессиональной подготовки и развития (в т.ч., инновационного) на уровне их целостности и отдельных элементов.

Совокупность данных задач предопределяет содержание контекстуальных единиц реализации консалтинговой функции, которые мы распределим по двум признакам:

а)) явное указание на латентную реализуемость; б) опосредованное указание на латентную реализуемость. Индикаторы, по которым мы будем осуществлять контент-анализ текстовых содержаний можно представить в следующем виде:

1) текстовый контекст признака «явное указание на латентную реализуемость» в качестве индикаторов должен содержать указания на процедуры консультации, согласования, самоуправления, самоусовершенствования; реализацию демократических свобод, сотрудничество, создание советов, консультационных центров, опору на реконструкцию прошлого опыта при проектировании будущего (инновационного) функционирования, очевидность связи функций образования с экономикой, с работодателями, согласованности центра и мест в управлении образованием и т.п.;

2) текстовый контекст признака «опосредованное указание на латентную реализуемость» предполагает в качестве индикаторов выявлять контекстные предположения, что реализация функциональных задач консалтингового содержания способствует разрешению существующих противоречий в периоды реформирования и модернизации образовательной системы; при расхождении управленцев высшей школы и власти во взглядах, в расстановке акцентов, в опыте реализации конкретных методологических подходов на принципы функционирования вузов и всей системы высшего образования; при отсутствии упорядоченности в регулировании функционирования вузов.

В последующих параграфах этой главы нам предстоит уточнить данные контекстовые индикаторы применительно к тенденциям функционирования зарубежной и российской высшей школы.

## **1.2 Тенденции развития высшего образования за рубежом: функциональный аспект**

Исторически сложилось, что высшая школа посредством передачи демократических ценностей и культурных норм способствует воспитанию гражданской позиции, вносит вклад в государственное строительство, содействует социальной сплоченности общества. Высшее образование помогает государству решать проблемы обеспечения безопасности страны. Связь между качественным образованием и обеспечением социального прогресса государства очевидна.

Учреждения профессионального образования осуществляют массовую подготовку квалифицированной рабочей силы, способствуют формированию высокоразвитого рынка человеческого капитала, что ведет к повышению образовательного потенциала страны [494, с. 17].

Высшее образование, являясь особой формой человеческой культуры, выполняет задачу сохранения культурного потенциала страны, передачи следующему поколению моральных и этических норм общества; обеспечивает решение задачи интеллектуальной поддержки и научной обоснованности государственных решений [63, с. 26].

Профессиональное образование обеспечивает высокий уровень научно-технического развития страны путем производства, распространения и применения знаний, создания наукоемких технологий [383, с. 21].

Для выявления предпосылок возникновения консалтинга в высшем учебном заведении считаем целесообразным исследовать процесс функционирования современной высшей школы (в том числе профессиональной подготовки) на примере развития университетского образования, так как «... Функции других видов высших учебных заведений – академии и института – отличаются более узкой направленностью подготовки кадров и научных исследований» [9, с. 1-2].

В последнее время в оценках мировой образовательной системы часто звучит определение «кризис», истоки которого усматриваются в кризисе самого общества, включая материальную, финансовую, социальную, духовную и другие сферы. Нами выявлены факты того, что во времена В. Гумбольдта, Дж. Ньюмона во всех сохранившихся источниках всё время говорится о кризисе университетов, вызванном внедрением в процесс их функционирования не всегда прогрессивных новшеств, о необходимости вернуться к исходным ценностям классических образцов [142, с. 28-33]. Данное обстоятельство позволяет нам зафиксировать факт постоянного внедрения инноваций в образовательную сферу и связанную с этим необходимость оказания помощи в их квалификации.

Возникшие в Европе в XI–XII веках университеты давали в основном гуманитарное образование, но принимали участие в решении основных государственных задач: управления государством и поддержания правопорядка, обеспечения развития духовной жизни общества и здравоохранения. Университетское образование того времени не имело ярко выраженных национальных традиций и направленности, развиваясь под влиянием

двух противоположных функциональных тенденций: 1) получение и тиражирование знаний (теория либерального образования); 2) обеспечение высококлассной практикоориентированной профессиональной подготовки (теория утилитарного образования). Считаем возможным предположить, что согласование выявленных противоположных функциональных тенденций развития высшей школы требовало взаимных консультаций их сторонников.

Я.А. Коменским создана концепция переходной модели от средневекового университета к университету классическому. Университет, по модели Я.А. Коменского, является научным учреждением, объединяющим ученых-интеллектуалов, для которых преподавательская деятельность не выступает в качестве приоритетного вида профессиональной самореализации [192, с. 82.]. Самоуправление организационной системы любого типа характеризуется постоянством внедрения инновацией и предполагает наличие консалтинга как формы согласования мнений управленцев субъектного типа, что характерно для высшей школы данного периода.

В первых концепциях университета, разработанных кардиналом Дж. Ньюменом (1801–1890) и немецким гуманистом В. Гумбольдтом (1769–1859), различаются обучение и образование. В университете совершается не простое приращение знания, а интеллектуальное развитие студентов посредством универсального обучения, свободной циркуляции мысли и личного общения [142, с. 36].

Благодаря реформам в теории университетского образования XIX века была сделана попытка объединить взгляды оппонентов через соединение в процессе получения образования потребностей общества и отдельной личности (непреходящая инновационная идея). Университетская реформа (всегда инновация), осуществленная в начале XIX века Вильгельмом фон Гумбольдтом, опиралась на идеи Г. Гегеля, И. Канта, И. Фихте, Ф. Шиллера, Ф. Шеллинга и Ф. Шлейермахера. Исторические факты свидетельствуют о привлечении к проекту реформирования просветителей того времени, которые давали рекомендации и советы, что можно фиксировать как факт реализации консалтинговой функции в инновационном развитии университетов.

В рамках немецкой классической философии образование осмысливалось исходя из ориентации на всеобщее, когда становление единичного человека понималось как следование общему. Наиболее отчетливо эта идея выражена Г. Гегелем, который, разделяя образование на теоретическое и практическое, видел в теории путь к обретению

дистанции от непосредственных влечений, личных потребностей и интересов (характерно для практики) путь к утверждению себя как всеобщего [101, с. 28].

В основу классической модели университетского образования были положены следующие идеи:

- отрицание примитивного утилитарного взгляда на образование, когда знания ценятся лишь с практической точки зрения;
- предостережение от засилья опытной (эмпирической) науки, которая противодействовала фундаментальному теоретическому познанию;
- утверждение господства гуманитарного образования, без которого не может быть образованной личности [142, с. 40].

Базовыми принципами классической идеи гумбольдтского университета стали:

- государственная поддержка университета при сохранении им статуса относительной автономии;
- идея академической свободы в исследовании и обучении как основополагающая;
- исследование и обучение как сущность образования;
- активное включение преподавателей и студентов в общественную жизнь;
- этическое обоснование достоинства знания и учености.

Как показывает время, данные идеи до сей поры не утратили своей инновационности. Продуктивной реализации принципов функционирования классической модели университета, по нашему мнению, способствовала их интеграция с функциональными задачами консалтингового типа.

Время рождения и становления классического университета, датировано концом XVII – началом XVIII века. Занимаясь выработкой научных стратегий и подготовкой ученых кадров, классический университет способствовал также распространению научного мировоззрения в качестве базовой дефиниции социальной реальности. Именно это обстоятельство, как нам представляется, обеспечило классическому университету центральное место в интеллектуальной культуре европейского сообщества. Принято считать, что университет, именуемый классическим или гумбольдтским, был ориентирован на научно-исследовательскую деятельность, способствующую инициированию новшеств и внедрению инноваций во все сферы жизни и деятельности общества. Основной его миссией является « ... развитие духовной жизни нации,

осуществляющееся в процессе поиска истины, т.е. в результате научного исследования, преподавания, воспитания и сократической коммуникации маститых и начинающих ученых друг с другом » [142, с. 32].

Представленные выше факты свидетельствуют об интегрировании в состав ведущих функций классической модели университетского образования (исследовательской, образовательной и культурной) консалтинговой функции, которая создает условия для свободного обмена мнениями представителей образовательной сферы, маститых и начинающих ученых, представителей государственной власти: отсутствие конформизма при обсуждении проблем инновационного развития высшей школы, свобода волеизъявления по вопросам государственной и национальной политики, самоуправленческие аспекты функционирования вузов и т. п.

Дж. Ньюменом во второй половине XIX века была обоснована необходимость поддержания традиций либерального университетского образования как единственно соответствующего его природе. Интеллектуальная культура Дж. Ньюменом предопределена сферой деятельности университета как места, «где обучают универсальному знанию » [142, с. 36].

Ньюменовская модель университета предстала школой по формированию гуманитарной интеллектуальной культуры, оказавшей воспитательное воздействие на личность. Мы согласны с Л. Мишедом, который определял «основную функцию ньюменовского университета как культурную » [288, с. 85].

Ньюменовская модель классического университета исходит из представления о нем как об учреждении, которое посредством накопления, сохранения и передачи универсального, либерального (неутилитарного) знания обеспечивает обучающегося не столько профессией, сколько жизненными ориентирами, определенным мировосприятием. Основными его функциями является обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности, рассматриваемых в качестве конечных целей университетского образования, единственно отвечающих его природе . Оптимальное соотношение универсального и специального в университетской подготовке целесообразнее всего, по нашему мнению, выявлять с помощью консалтинга.

На университет, как учреждение высшего образования, изначально возлагается миссия быть механизмом достижения устойчивого развития общества через стимулирование инициатив и их внедрение. Она предполагает обеспечение единства

таких факторов, как преемственность в культуре, успешная ориентация человека в современной жизни и его готовность войти в завтрашний день. Принятие решений по инновационному развитию высшей школы данного периода предполагало опору на опыт индивида, что характерно для процесса реализации консалтинговых событий и мероприятий.

С середины XIX века проблема двух тенденций в образовании (либеральной и утилитарной) переводится на новый уровень: массовость и элитарность. Именно в поле этой проблемы образовательная тематика тесным образом связывается с социальными факторами, инновационность в развитии с консультированием. Являясь механизмом классового воспроизводства, образование формировало интеллектуальную элиту общества. До момента массовости высшего образования элиты интеллектуальная и социальная в основном совпадали [78, с. 336-337]. По мере общественного развития наблюдается превалирование социальной функции в образовательной сфере, которой всегда востребованы интегрированные усилия субъектов организации высшего образования, которые легче всего к консенсусу приходят в процессе консалтинга.

Следствием утилитарной тенденции в становлении зарубежной высшей школы явилось развитие специализации, с которой Э. Дюркгейм связывает создание новой нравственности, обосновывающей идеал такого общества, где «все будут сотрудничать для блага всех и каждого» [128, с.372-373, 378]. Представленная цитата характеризует атмосферу, желательную при проведении консалтинговых мероприятий.

В анализируемый период существует также иной взгляд на академическое образование, согласно которому специализация, нейтрализующая интерес к реальным проблемам и путям их разрешения, и терпимость (объективность), настаивающая на важности самого факта тренировки мозгов, способствовали подавлению сознания [142, с. 71-80]. Достижение согласованности этих противоположных тенденций в рамках инновационно развивающегося функционирования высшей школы данного периода, по нашему мнению, невозможно без глубокого анализа их сущностных оснований с последующим обсуждением возможных вариантов принятия решения, что характерно для консалтинговой деятельности.

Первым американским университетом, воплотившим гумбольдтовскую модель, стал университет Дж. Хопкинса конца XIX века. Дж. Хопкинс адаптировал ее к национальному и образовательному контексту своего времени, соединив

специализированную профессиональную подготовку с фундаментальным естественнонаучным образованием [233, с. 39-40]. Официально была признана сервисная функция университетов, которая значительно повлияла на изменение системы ценностных ориентаций высшего образования и расширение пространства его инновационного развития. Консалтинговая деятельность, согласно нашему предположению, наиболее явно проявлялась и проявляется в составе исследовательской и сервисной функций высшей школы.

В начале XX века М. Вебер констатирует, что « ... в западном обществе (обществе определенного типа рациональности) господствует тип человека-профессионала » [77, с. 206]. Данное положение фиксирует факт признания ведущей функции специализации в образовательном процессе высшей школы зарубежья в данный период. По мнению М. Вебера, обязанность ученого-преподавателя – помочь индивиду « ... дать себе отчет в конечном смысле собственной деятельности», содействовать обретению ясности, т.е. осознанию необходимости выбора средств относительно целей и умению видеть следствия своей деятельности » [77, с. 708]. Данный тезис содержит явное указание на консалтинговый процесс.

Согласно мнению М. Вебера, университеты призваны формировать у будущих ученых, политиков, предпринимателей этику ответственности, в основе которой лежит культура принятия решений, формируемая не без реализации функциональных задач консалтингового типа. Реализация консалтинговой деятельности в вузе предполагает формирование в составе ценностных ориентаций специалиста интеллектуальную честность и ответственность за реализацию решений.

Мировые войны привели к изменению места и роли высшего образования через его сближение с исторической ситуацией. Университет начинает выполнять политическую, управленческую и, прежде всего, идентификационную роль, выступая в качестве некоего сообщества, формирующего соответствующие социальную среду и способы демократического участия в обществе, основанном на знании. Это является непосредственным свидетельством инновационного развития вуза, управляемого посредством реализации консалтинговой функции, как обеспечивающей разумную модернизацию высшей школы в направлении сервисной деятельности.

Т. Веблена при исследовании развития высшего образования волнует возрастающее влияние новых социальных лидеров: инженеров, техников, бизнесменов,



стремящихся низвести высшее знание до уровня товара и предмета спекуляции: « Эти «капитаны индустрии», не умея оценить культурное и социальное значение отвлеченной тяги к знаниям и праздной любознательности, ставят на приоритетные места соображения престижности и презентабельности университетов » [78, с. 356-358].

В первой половине XX века ученых и общественность волнуют проблемы последствия массового производства специалистов (Т. Веблен, Х. Ортега-и-Гассет и др.). « Специалиста » нельзя назвать образованным человеком, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность. Но беда в том, что ... во всех вопросах, ему неизвестных, он поведет себя не как человек, незнакомый с делом, но с авторитетом и амбициями, присущими знатоку и специалисту » [315, с. 86-87].

По нашему мнению, в данный временной период намечается тенденция экстраполяции достижений научно-технического прогресса (в т.ч. в управленческой сфере) из производства в образовательную сферу, что, естественно, ведет к инновациям и предполагает консалтинговую деятельность. Кроме того, компромисс между пониманием массовости и элитарности высшего образования также требует реализации консалтингового процесса. Данное положение свидетельствует об имеющемся в те времена факте недостаточной реализации учреждениями высшего профессионального образования функций развития и воспитания в силу скатывания на позиции утилитарной подготовки, пренебрежения ценностями гуманизма.

Ортега-и-Гассет выход из сложившейся в высшем образовании ситуации видит в создании факультета культуры « как центра университета, который призван формировать личность, способную противостоять натиску масс » [315, с. 141]. По мнению философа, миссия высшего образования, его центральная задача – «просветить» человека, приобщить его к полноте культуры своей эпохи, открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала «аутентичной». Это нами расценивается как своего рода инновация в организации работы высшей школы того периода, для внедрения которой целесообразно использование консалтинга.

Считая нереализуемой в массовом масштабе исследовательскую функцию высшего образования, ученый видит основное предназначение высшего образования в трансляции культурных ценностей: « Университет означает институт, который помогает обыкновенному студенту стать культурным человеком и хорошим специалистом »

[Ортега-и-Гассет, 2010, с.58]. Именно данная позиция позволила Л. Мишеду назвать модель идеального массового университета Х. Ортега-и-Гассета « гуманистической », хотя другие исследователи предпочитают называть ее « культурной » [288, с. 85]. Представленные мнения ученых свидетельствует о наличии противоречий, требующих консалтингового разрешения. Процессы социальной адаптации, тем более в массовом масштабе, априори предполагают реализацию высшими учебными заведениями консультативной деятельности управленческого характера.

А. Флекснер, сравнивая тенденции развития европейских и американских университетов, отдает лидерство американским, утверждая, что в них произошло усиление гуманистического начала ньюменовской модели в соединении с исследовательской направленностью гумбольдтовского университета. Расширение миссии «современного университета» А. Флекснер видел в соединении прогрессивного обучения с исследованием [233, с. 41]. Данные утверждения ученого подтверждают факт инновационного развития высшей школы через расширение функций, превалирование ее сервисной функции, в составе которой большой удельный вес принадлежит функциональным задачам консалтинговой направленности.

Модель исследовательского университета В. Гумбольдта возродилась К. Ясперсом в 1949 году в выдвинутой им собственной идее университета. По его мнению, «университет – это сообщество ученых и студентов, занятых совместным поиском истины » [288, с. 89]. Ученый определяет университет как место, где благодаря условиям, создаваемым государством и обществом, культивируется самосознание эпохи. Прерогатива исследовательской функции предопределена тем, что истина открывается в результате систематического поиска. Как нами указывалось выше, исследование всегда связано с инновациями и, соответственно, предполагает консалтинговые процессы по их квалификации в аспекте актуальности, реальности и условий внедрения.

К. Ясперс рассматривает идею университета сквозь призму реальности и подчеркивает, что всякий действительно великий университет принадлежит своему народу, но одновременно стремится стать интернациональным. К. Ясперс фактически предложил миру модель современного классического университета, в котором «развивается исследовательская традиция В. Гумбольдта, при большей гуманитарной направленности, и снимается концептуальная неполнота модели Х. Ортега-и-Гассета: университет является одновременно и исследовательским институтом, и

профессиональной школой, и культурным центром» [233, с. 49-51]. Признание мировым сообществом в качестве ведущих данных трех функций свидетельствует не просто о предпосылках возникновения консалтинговой функции с момента зарождения высшего образования, а констатирует ее интеграцию с функциями исследовательской, образовательной и воспитательной деятельности.

Новая попытка обращения к либерально ориентированной университетской модели Дж. Ньюмена осуществлена в 1953 году Р.М. Хатчинсом, который, анализируя проблемы современного ему американского общества, указал три основных фактора, влияющие на развитие высшего образования того времени: индустриализация, специализация и философские различия.

Университет в представлении Р. Хатчинса является «мыслящим сообществом, призванным решать интеллектуальные проблемы, что становится условием сохранения его целостности, устойчивости его внутренних и внешних связей». Он отвергает сервисную функцию университета и призывает отказаться от всего, что мешает интеллектуальному развитию. Кроме этого, он подчеркивает особенность идеального университета – это сближение ценностных ориентаций обучающихся и обучаемых. Р. Хатчинс фактически выступает за изоляцию университета от внешнего мира, рассматривая его влияние как негативное [552]. Исторический опыт свидетельствует об ошибочности позиции ученого, которая объясняется серьезным политическим давлением на ученых, которое существовало в США в 40-50-е годы XX века. Однако даже в этой утопической модели мы усматриваем признаки инновационного развития прогрессивной направленности, которые предполагают консалтинговую деятельность по сближению ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса как единой корпорации.

Новое для того времени видение высшего образования, ориентированного на служение обществу, нации, региону и производящего не только знания, но специалистов, обладающих этим знанием и необходимых для бизнеса, промышленности, сферы услуг предложено К. Керром в работе «Цели университетов», вышедшей в 60-е годы XX века. Им был введен термин «университетский комплекс» в составе концепции «мультиверситета» К. Керра, т. е. университета не как единого целого, а как совокупности сообществ, деятельность которых соответствует потребностям индустриального общества. Отличие модели К. Керра заключается в том, что университет является индустрией знания, которое рассматривается как основной экономический ресурс

общества. Ведущей функцией в его составе, по мнению автора, является управленческая [560]. «Идея комплексности» с ориентацией на культурную и сервисную функции способствует инновационному развитию вуза через расширение пространства высшего образования. Модель высшей школы, предложенная К. Керром, фактически визуализирует в своей структуре консалтинговую функцию.

В истории развития зарубежного (американского) университетского образования в нашем понимании представляется интересным опыт функционирования «коммунального университета» (не школа, не университет в традиционном понимании). Задачи коммунального университета можно представить следующими основными положениями:

- предоставление людям возможности получить образование на уровне последних старших классов средней школы;
- создать условия детям, родители которых не хотят слишком рано отпускать их в крупные университетские центры, обучения по месту жительства (подготовка на уровне первых двух курсов вуза с последующим обучением уже в соответствующем университете);
- обеспечение подготовки работников для фирм по тем направлениям, в знании которых они нуждаются;
- реализация социально значимых образовательных программ, в том числе и программ по интересам отдельных групп населения.

Высшая школа США второй половины XIX столетия вынуждена была перестроиться: «ей нужно было учить не всему тому, что может понадобиться в жизни, а лишь тому, чему нельзя не учить» [539, с. 58]. Данные положения фиксируют серьезные инновационные изменения, оценить прогрессивность и продуктивность которых для развития высшей школы целесообразнее всего, по нашему мнению, в процессе консалтинговых событий и мероприятий.

Сам факт появления высшего учебного заведения такого типа дает основание предположить, что оно является результатом инновационного развития, свершившегося через принятие совместного решения специалистов образования и обычных людей разных профессиональных сфер. Именно консалтинг как ПТИР вуза является наиболее целесообразной формой согласования мнений столь разнонаправленных в профессиональном и социальном контексте индивидов. Именно поэтому мы можем

предположить, что при создании коммунального университета как типа высшего учебного заведения консалтинговая функция выдвигалась в число ведущих.

Культурная революция конца 1960–1970-х годов на Западе привела к значительным изменениям в понимании функций высшего образования, к его открытию в направлении новых когнитивных структур в ключе демократизации познания. На передний план функционирования образовательных заведений выдвинулась не столько трансляция унаследованных культурных традиций, сколько их деконструкция и преобразование. Внесение инновационных изменений в существующий порядок функционирования высшего учебного заведения изначально предполагает реализацию функциональных задач консалтингового характера: диагностика существующего режима функционирования, проектирование возможных вариантов в измененном (инновационном) состоянии, выбор из них оптимального и т.д.

В предшествующие XXI веку эпохи парадигму научности формировали так называемые естественные дисциплины (прежде всего биология и физика). В новом столетии в рамках функционирования высшей школы происходит глобальная дифференциация и диверсификация научного знания. Право на жизненное пространство требуют гуманитарные науки в составе высшей профессиональной школы. Ее практическая и инженерная рациональности открыто предъявляют претензии университету, обнаруживая свою эффективность через новые способы межпредметного синтеза и системный подход (признаки консалтинговой деятельности). В результате появляются не только инновационные научные стратегии, но и сама научная рациональность начинает меняться. Высшая профессиональная школа понимается как сообщество коммуникации, как герменевтически ориентированный институт, что актуализирует реализацию функциональных задач консалтингового характера.

В очередной раз разворачивается дискуссия о миссии современного университета. Считаю в ее рамках интересным мнение Р. Барнетт, который указывает на несостоятельность институциональной системы современного университета, базирующейся на идее классического университета Европы, в условиях перехода от индустриализма к информационной эпохе. Автор указывает на необходимость осознания студентами факта, что для жизни в этой неопределенности им необходимо найти и развить собственные силы: « Подготовка человека к жизни в этом мире есть часть вызова, брошенного университету » [35, с. 21].

Научное исследование, согласно Р. Барнетт, должно носить политический характер, а ученые быть общественными деятелями и политиками, которые в состоянии не только оппонировать, но и оппозиционировать. По мнению Р. Барнетта, новая миссия высшего образования сводится к реализации им своих интегрирующих возможностей. Образование реализуется более широко, оно базируется на критическом подходе и реализуется через формирование междисциплинарных навыков. Задача высшей школы в складывающейся социально-экономической обстановке – обучение каждого индивида умению определять собственную образовательную траекторию в соответствии с меняющейся жизненной и профессиональной ситуацией. При очевидной категоричности мнения Р. Барнетта, мы усматриваем в его предложениях разумные инновационные идеи. В частности, поддерживаем его в части обучения определению индивидуальной образовательной траектории – в нем прямое указание на необходимость реализации консалтинговой деятельности (например, в форме тьюторства).

В составе рассматриваемой дискуссии Б. Кларком предложена собственная идея предпринимательской модели университета. Согласно видению автора, характерными чертами предпринимательского университета являются следующие: « создание усиленного управленческого ядра; формирование дискретной (диверсифицированной) финансовой базы; формирование расширенной периферии развития университета; стимулирование академического ядра; широкое распространение и утверждение в университетском сообществе предпринимательских убеждений и ценностей » [539, с. 28].

Широкое распространение и утверждение в сообществе высшей школы предпринимательских убеждений и ценностей, по нашему мнению, несколько искажает существенные характеристики современного университета как крупного культурного, учебного и научного центра, создающего и воспроизводящего интеллектуальный потенциал страны. Однако в части организации его функционирования мы согласны с Б. Кларком в инновационных изменениях, касающихся управленческой деятельности.

В рамках заявленной выше полемики считаем необходимым также привести позицию автора книги «Университет в руинах» Б. Ридингса, которым современный университет квалифицируется как « постисторический », невыполняющий возложенную на него общественную миссию. По мнению автора, вместо национальной культуры, университеты всего мира обслуживают новую корпоративную идеологию «высокого качества», представляющую в качестве нерепрезентативной единицы ценности момент

саморефлексии технологии: « Университет пережил свое историческое оправдание и сегодня не исполняет общественной миссии, превратившись в институт, формируемый не национальным государством, а корпоративным капитализмом » [349, с. 34].

Б. Ридингс предлагает собственную модель современного университета в форме «сообщества несогласия». В рамках данной модели подразумеваются глубокие инновационные преобразования в самой организации функционирования высшей школы, которыми автор, по нашему мнению, излишне подчеркивает фундаментальные разрывы в традиции университета. Современный университет представляет собой пространство конфликтов, которые, скорее, нужно рассматривать в контексте конструктивистской перспективы новых институциональных возможностей. Консалтинговые процессы на практике доказали свою продуктивность в реализации функциональных задач данного типа.

В этом плане мы согласны с Ю. Хабермасом: « институция сохраняет свою способность функционировать до тех пор, пока она воплощает в жизнь присущую ей идею... В этом смысле университет должен институционально воплощать и мотивационно обеспечивать каноническую жизненную форму, взаимно разделяемую его (общества) членами » [475, с. 9].

Считаем необходимым акцентировать внимание на выводах американского социолога, теоретика постиндустриального общества Д. Белла, который считает современный университет главным социальным институтом современного общества, который в последнее время принял на себя большое число расширившихся функций (что свидетельствует об инновационном развитии): в области фундаментальных научных исследований; как институт обеспечения потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; в развитии общего образования [402, с. 4]. Среди расширенного числа функций мы предполагаем возможность интеграции функциональных задач консалтингового характера в составе реализации, как других функций вуза, так и самостоятельно.

В прагматической реальности современные высшие учебные заведения выполняют функционально-инструментальную роль платформы для дальнейшей профессиональной деятельности. Современный университет характеризуется, прежде всего, «оспариваемым знанием» и ростом значения «локального знания» (С. Гессен и П. Скотт). На рубеже XX-XXI веков университет стал глобальным учреждением, занятым в трехсторонних отношениях с правительственными и многонациональными корпорациями

(Дж. Деланти). Глобализация, возможно, самая главная проблема, вставшая перед высшим образованием за всю его долгую историю. В XXI столетии университеты должны будут пройти по узкой тропинке между тем, что действительно устарело, и возможным отказом от своих ценностей (П. Скотт) [402, с. 8-9]. Нам представляется, что слишком категоричный вывод П. Скотта при обсуждении в процессе консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза преобразовался в консенсусный с современными тенденциями государственной политики Беларуси, России и США вариант. В последнее время в мировой экономике и политике наблюдается противоположная тенденция: президенты Беларуси и России все чаще упоминают о национальных интересах, о стремлении мира к суверенизации. Предвыборная программа Д. Трампа, направленная на выход из глобализационных процессов, начала действовать в этом ключе: выход из организации Тихоокеанского экономического сотрудничества, заявление о необходимости договоров с отдельными странами, а не с ЕС в целом и др.

Сегодня высказываются опасения, что « глобализация может привести к подчинению и сервилистскому обслуживанию одной страны другой » [153, с. 24]. Однако у глобализации есть и позитивная сторона: усиление взаимосвязей, взаимное обогащение и сотрудничество в решении общих проблем, в том числе и в образовательной сфере [557; 560]. Дилемма глобализации и национальной идентификации требует гибкости в сфере высшего образования. Доминантными в данном случае являются два ориентира: национально-государственные интересы и ценности; потребность человека в социальной мобильности [372, с. 80]. Данные обстоятельства, по нашему мнению, актуализируют выход консалтинговой функции высшей школы из латентного состояния, чтобы стать механизмом осуществления продуктивной коммуникации по этим вопросам инновационного характера. Наиболее приемлемой формой визуализации консалтинговой функции, по нашему мнению, является консалтинг как ПТИР вуза.

Предпосылкой развития вузов в этом направлении являются процессы инновационной экспансии и глобальной диффузии инноваций. Основным критерий инновационности образовательной системы – оказание образовательных услуг, удовлетворяющих не только потребностям государства и общества, но и потребностям личности в развитии её способностей в постоянно меняющихся условиях жизни. Многолетний опыт личного участия в консалтинговых событиях и мероприятиях, их



организации и проведении свидетельствуют об их продуктивности в принятии разумных компромиссных решений по таким деликатным вопросам.

Рассмотренные выше тенденции развития университетского образования на Западе, представленные через ведущие идеи, цели и задачи, существующих в науке и практике моделей, считаем целесообразным визуализировать в Таблице 1.2.

Таблица 1.2 – Тенденции развития университетского образования за рубежом

Модель, авторы	Миссия, идеи	Цели, задачи	Функции
Средневековый гуманитарный университет; XI–XII веков	Теория либерального образования, в которой нет места профессиональной подготовке и науке	Подготовка к решению основных государственных задач: управления государством и поддержания правопорядка, обеспечения развития духовной жизни общества и здравоохранения	Политическая; управленческая; образовательная; воспитательная
Я.А. Коменский; переходная модель к классическому университету; конец XVII – начало XVIII веков	Идея соединения науки и государственности: самоуправляющаяся корпорация, находящаяся на службе общества, от лица которого через уполномоченных лиц выступает государство	Объединение ученых-интеллектуалов, для которых преподавательская деятельность не выступает в качестве приоритетного вида профессиональной самореализации	Политическая; развитие интеллекта; социальная
В. Гумбольдт; классическая модель; 1810 год	Миссией является развитие духовной жизни нации, осуществляющееся через утверждение господства гуманитарного образования, без которого не может быть образованной личности; идея академической свободы в исследовании и обучении	Фундаментальность теоретического познания; исследование и обучение как сущность образования; активное включение преподавателей и студентов в общественную жизнь; этическое обоснование достоинства знания и учености	Научного исследования, преподавания, воспитания и сократической коммуникации
Дж. Ньюмен; либерально-гуманитарная модель; 1873 год	Идея культурного университета: университет – это место, где обучают универсальному знанию; школа по формированию гуманитарной интеллектуальной культуры, оказывающей воспитательное воздействие на личность	Посредством накопления, сохранения и передачи универсального, либерального (неутилитарного) знания обеспечение обучающегося не столько профессией, сколько жизненными ориентирами, определенным мировосприятием; формирование гуманитарной интеллектуальной культуры; воспитание интеллекта, формируемого в процессе передачи высокого знания	Обучение достижениям культуры; развитие интеллекта и духовности

Модель, авторы	Миссия, идеи	Цели, задачи	Функции
<p>Дж. Хопкинс; адаптированная к национальному и образовательному контексту США гумбольдтовская модель; конец XIX века</p>	<p>Идея соединения специализированной профессиональной подготовки с фундаментальным естественнонаучным образованием</p>	<p>подготовка большого числа высококвалифицированных кадров; изменение системы ценностных ориентаций университета и расширение пространства его развития</p>	<p>Официально сервисная; исследовательская; гуманитарная; профессиональная</p>
<p>Э. Дюркгейм; модель массового утилитарного образования; начало XX века</p>	<p>Идея массового воспроизводства «нравственных специалистов»; создание новой нравственности, обосновывающей идеал такого общества, где «все будут сотрудничать для блага всех и каждого»; специализация как эффективный фактор социализации индивида</p>	<p>Формирование профессиональной морали; формирование соответствующей социальной среды и способов демократического участия в обществе, основанном на знании</p>	<p>Университет начинает выполнять политическую, управленческую и, прежде всего, идентификационную роль</p>
<p>М. Вебер; модель элитарного образования; начало XX века</p>	<p>Миссия университетов в сохранении интеллектуального единства как важнейшего фактора повышения устойчивости послевоенного мира; идея элитарного образования на либерально-гуманистических позициях: центр по производству элиты</p>	<p>формирование у будущей элиты европейского общества ученых, политиков, предпринимателей этики ответственности, ясного осознания того, что надо расплачиваться за последствия своих действий; обеспечение независимости университета от государства и академизма (мировоззренческая нейтральность) в преподавании</p>	<p>Рефлексивная; Развитие интеллекта; Формирование этических норм; Воспитание гуманистического мировоззрения</p>
<p>А. Флекнер; модель прогрессивного университета; первая половина XX века</p>	<p>Расширение миссии университета через идею соединения прогрессивного обучения с исследованием; идея негативного влияния на качество обучения многопрофильности и расширения его функций</p>	<p>«Университет является институтом, сознательно нацеленным на достижение знания, решение проблем, критическую оценку деятельности и обучение человека на действительно высоком уровне»</p>	<p>Образовательная; рефлексивная; исследовательская</p>

Модель, авторы	Миссия, идеи	Цели, задачи	Функции
Х. Ортега-и-Гассет; модель гуманистического массового университета; 1930 год	Идея гуманизации массового университета: «университет означает институт, который помогает обыкновенному студенту стать культурным человеком и хорошим специалистом»; факультет культуры, как центр университета, призван формировать личность, способную противостоять натиску масс	центральная задача – «просветить» человека, приобщить его к полноте культуры своей эпохи, открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала «аутентичной»; необходимо разделить профессиональное образование и научное исследование	Функция гуманизации образовательного процесса; профессиональная; культурная
К. Ясперс; модель исследовательского интернационального университета; 1949 год	Всякий действительно великий университет принадлежит своему народу, но одновременно стремится стать интернациональным; идея реализации университетской подготовки через исследовательскую деятельность: место, где благодаря условиям, создаваемым государством и обществом, культивируется самосознание эпохи	Подготовка исследователя, который занят поиском истины в общечеловеческом масштабе; подготовка интеллектуала, а не только ученого; профессиональное обучение и формирование культуры	Прерогатива исследовательской функции; передача знаний (образование) и культура (воспитание)
Р. Хатчинс; утопическая модель изолированного университета; 1953 год	Создание мыслящего университетского сообщества, призванного решать интеллектуальные проблемы; идея изоляции университета от внешнего мира, рассматривая его влияние как негативное	совместное достижение знания единой университетской корпорацией обучающихся и обучающихся; сближение ценностных ориентаций участников учебного процесса; отказ в образовании от всего, что мешает интеллектуальному развитию	Развитие интеллекта; коммуникативная; отвержение сервисной функции университета
К. Керр; модель «университетский комплекс»; 60-е годы XX века	Концепция «мультиуниверситета»: университет не как единое целое, а как совокупность сообществ, соответствующая потребностям индустриального общества; идея комплексности	Инструмент достижения национальных целей; ориентация в воспитании на служение обществу и нации; производство не только знания, но специалистов, обладающих этим знанием и необходимых для бизнеса, промышленности, сферы услуг	Ведущая функция управленческая; ориентация на культурную и сервисную функции

Модель, авторы	Миссия, идеи	Цели, задачи	Функции
американские специалисты системы образования; модель коммунального университета; 60-70-е годы XX века	Идея изменения базового элемента системы университетского образования	профессиональная специализация в старших классах; университетские центры обучения по месту жительства (два курса); подготовка работников для фирм по востребованным направлениям; реализация социально значимых образовательных программ	профессиональная, социальная
Р. Барнетт; модель трансформирующегося университета; конец XX века	Миссия университета сводится к реализации им своих интегрирующих возможностей; идея трансформирующегося университета: научное исследование должно носить политический характер, а ученые быть общественными деятелями и политиками, которые в состоянии не только оппонировать, но и оппозиционировать	Подготовка человека к жизни в этом мире; обучение каждого индивида умению определять собственную образовательную траекторию в соответствии с меняющейся жизненной и профессиональной ситуацией; реализация образования, базирующегося на критическом подходе, через формирование междисциплинарных навыков	Адаптационная (социальная); интеграционная; индивидуализации в обучении и развитии; рефлексивная
Б. Кларк; модель предпринимательского университета; конец XX века	Идея «предпринимательского университета»: широкое распространение и утверждение в университетском сообществе предпринимательских убеждений и ценностей	Создание усиленного управленческого ядра; формирование дискретной (диверсифицированной) финансовой базы; формирование расширенной периферии развития университета; стимулирование академического ядра	Профессиональная
Б. Ридингс; модель университета «сообщество несогласия»; конец XX века	Идея подмены ценностей национального государства на идеи корпоративного капитализма; пересмотр и смена ценностных ориентаций, открытость идеям и действиям по качественно новым и предельно разнообразным направлениям	глубокие системные преобразования в самой организации университетского обучения; преподавание – это диалог, в котором «предпринимаются попытки осмыслить социальную связь без обращения за помощью к объединяющей идее, будь то культура или государство»	Коммуникативная; управленческая; организационная; стимулирования

Представленная визуально в таблице информация свидетельствует об устойчивой тенденции в процессе внедрения инноваций периодического возвращения высшего образования к ценностям классического университета. Основной его миссией является развитие духовной жизни нации с опорой на мировой опыт, европейские тенденции,

общие для страны подходы. В базовое содержание высшего образования входит формирование научного мировоззрения в качестве базовой дефиниции социальной реальности, формирование специалистов-профессионалов с высоким уровнем нравственности и культуры. Существенная роль по обеспечению продуктивности реализации данных процессов, по нашему мнению, принадлежит консалтинговой деятельности как внутреннему сервису высшего учебного заведения.

В рамках данного исследования считаем необходимым указать на факт учреждения в 1957 году в образовательной системе ФРГ научного совета как центрального консультативного органа координации действий между Федерацией и землями в области высшего образования и науки. Во Франции начала 70-х годов XX века большими правами стали располагать университетские советы, содействующие сближению учебного процесса с производством и реальной жизнью. Правительство Великобритании относительно мало вмешивается в университетскую жизнь, полагаясь на функционирование Советов университетских фондов Англии, Уэльса и Шотландии. Данные обстоятельства акцентируют внимание на коллегиальность при реализации управленческой функции в системе высшего образования и позволяют предположить наличие в ее составе функциональных задач консалтингового характера.

В ведущих державах азиатского зарубежья (Япония и Китай) навязывание со стороны государства в качестве ведущих функций политической и идеологической привело к негативным тенденциям. Для выпускников вузов данных государств важны не конкретные знания (особенно гуманитарных специальностей), а умение работать в группе, сохранять традиции гармонии и единства. Функция специализации образовательных услуг в данных странах реализуется через систему фирменного обучения по узконаправленным программам, и основными потребителями рационально подготовленных специалистов являются различные предпринимательские структуры [256, с. 386-400, 431-455].

Характерной для западноевропейских государств тенденцией является низкая производительность высшего образования, вызванная тем, что значительная масса студентов не справляется с учебной нагрузкой, предусмотренной по учебным планам и программам, и вынуждена прерывать образовательный процесс. У той части обучающегося сообщества, которая завершает обучение, возрастающая перегрузка вузовских программ приводит в итоге к снижению уровня знаний. Данная тенденция

представляет собой сегодня наибольшую опасность: мир зарубежной высшей школы XXI века характеризуется калейдоскопичностью знаний. Консалтинговая функция высшего учебного заведения, которая может быть реализована с помощью таких технологий и техник индивидуального консультирования как тьюторство, коучинг, супервизия, предназначена для выстраивания оптимального образовательного маршрута для субъекта любого уровня имеющейся квалификации в соответствии с его потребностями и возможностями.

Считаем целесообразным в качестве ведущей тенденции развития высшего образования за рубежом выделить тенденцию реализации пожизненного или непрерывного образования, образования для свободного времени и других форм и типов, ставших давно реальностью в странах Западной Европы, США, Японии, Китая и др. Социальная ценность образования одним из первых была оценена К. Маннгеймом, который в качестве ведущих функциональных задач системы высшего образования выдвинул необходимость его использования для воздействия не только на младшие, но и старшие поколения. Пожизненное образование с помощью книг, телевидения, радио, открытого университета, виртуального университета и т.д. реально удовлетворяет в наши дни человеческие образовательные потребности. Принцип непрерывности образования делает особенно необходимым тесное сотрудничество между различными звеньями образовательной системы. В данном аспекте визуализируется актуальность консалтинга в форме ПТИР вуза как механизма согласования управленческих воздействий разноплановых структур и учреждений. Кроме того, обеспечение процесса непрерывности профессиональной подготовки специалиста любой квалификации предполагает наличие у него специальных компетенций, которые, согласно нашему предположению, необходимо формировать в процессе обучения его в вузе. Результаты нашей опытно-экспериментальной работы указывают на продуктивность консалтинга как ПТИР вуза в решении данной проблемы.

Конкуренция существующих учреждений образования, как в сфере оказываемых услуг, так и в системе научных исследований, породила тенденцию к увеличению поддержки научно-исследовательской деятельности в вузах со стороны частного сектора (многочисленные общества содействия науке). В данном аспекте ведущей функцией вузов на современном этапе функционирования является усиленный трансферт знаний и технологий. Тенденции тесного сотрудничества экономических структур и вузов,

вузовской, вневузовской и промышленной науки исключают дублирование в научных исследованиях и облегчают передачу технологий из одного вуза в другой, из научных учреждений в промышленные предприятия и частные фирмы. Данные тенденции актуализируют реализацию управленческой (в ее составе также консалтинговой) функции учреждений высшего образования.

Тенденцией реализации интеграционных процессов науки, образования и бизнеса за рубежом является создание технопарков. Их ведущей функцией является исследовательская, реализация которой служит для развития наукоемких технологий, наукоемких фирм, непрерывного формирования нового бизнеса и его поддержки. В ее реализации, по нашему мнению, существенная роль принадлежит консалтингу, который решает задачи согласования функций разноплановых подразделений, входящих в структуру технопарка.

Тенденции активизации процессов интеграции и диверсификации в высшем образовании выдвигают требования к нему быть более открытым и демократичным. В условиях тенденции углубления интеграции научного знания наглядно обнаруживает свои уязвимые черты существующее жесткое разделение высшего образования на гуманитарное, естественнонаучное, техническое. В современном обществе возникла как осознанная необходимость тенденция «гуманитаризации» образования через укрепление этических и духовных ценностей своих воспитанников. Она предполагает сосредоточить внимание на развитии у будущих выпускников активного гражданского чувства сопричастности к делам общества. В этом аспекте показательным является опыт функционирования систем высшего образования Японии и Китая, которые отслеживают формирование исконно национальных нравственных ценностей при реализации образовательных процессов, которые успешно интегрируются в мировое сообщество [256]. В число функциональных задач современного высшего образования зарубежных стран входят вопросы формирования духовных качеств личности, развития у студентов способности целостно видеть мир, осознавать значение актуальных социальных проблем и межличностных отношений. Для их реализации в учебном процессе интенсивно используются игровые технологии моделирования («проигрывания») различных жизненных ситуаций и человеческих отношений в малых группах. В использовании данных образовательных технологий существенная роль, по нашему мнению, принадлежит реализации консалтинга как ПТИР вуза.

Вышеизложенные положения позволяют нам отнести к ведущими тенденциями развития высшего образования за рубежом следующие: тенденции демократизации, гуманизации и гуманитаризации, интернационализации, непрерывности, непрерывной инновационности, вариативности и открытости реализуемых в его составе образовательных процессов, в том числе университетского типа. В следовании системы зарубежной высшей школы данным тенденциям создаются реальные предпосылки для реализации в высшем учебном заведении инновационной и поддерживающей ее консалтинговой деятельности: в выработке оптимальных управленческих решений по инновационной модернизации процессов его функционирования, которые учитывают и разумно согласуют потребности субъектов образовательных процессов с их возможностями и требованиями мирового сообщества.

### **1.3 Тенденции функционирования российского высшего образования**

Становление российского, а в его составе белорусского высшего образования, его развитие тесно связаны с историческими особенностями развития этих государств, своеобразием их политической и культурной жизни. Существенное влияние на становление и развитие их высшей школы оказали традиции и особенности ментальности: авторитарность государственной власти, неразвитость правовых начал жизни, религиозные основания культуры. Чуждое рационализму и индивидуализму православие препятствовало усвоению идей европейской культуры. Институциональные ценности российского и белорусского высшего образования складывались и формировались в условиях серьезного ограничения автономии и свобод университетского сообщества.

Приоритетность развитию образовательной системы в политике Русского государства была отдана после негативных последствий Смутного времени. Данный период характеризуется открытием греческой школы на Патриаршем дворе (начало 30-х гг. XVII в.), школы для подьячих Тайного приказа в Спасском монастыре (1664 г.), славяно-латинской школы повышенного типа в Заиконоспасском монастыре (1683 г.) и др. Данные факты свидетельствуют о зарождении светского образования в России [85; 135; 147; 161; 354].



Разработанный на основе документов Киево-могилянской коллегии по повелению царя Федора Алексеевича проект Академических привилегий (1681 г.) считается проектом первого в России университета всеобщего характера. Результатом его реализации является создание в Москве Эллиногреческой школы (1685 г.), которая впоследствии была реорганизована сначала в Московскую эллино-греческую академию, затем – в Славяно-латинскую, со статусом вуза [409, с. 96-99]. Царь Петр I по праву считается основателем и покровителем российской высшей и специальной школы повышенного типа. В данный временной период были созданы профильные вузы на базе Московских школ: артиллерийской, математико-навигаторской и разноязычной немецкой. Они явились прототипом специального высшего российского образования [479, с. 150-152].

Функционировавшие на базе школ повышенного типа образовательные учреждения официально не именовались вузами, но на старших курсах этих заведений реализовывали высшее профессиональное образование. Данные высшие учебные заведения наряду с реализацией профессионально-специализированной функции осуществляли большую просветительскую и культурную деятельность [226, с. 48] – инновационные для своего времени процессы, которые не исключали реализацию функциональных задач консалтингового характера.

История российского университета начинается с XVIII века в форме голландской модели, предполагавшей совместное существование академии и университета. Анализ исторических и нормативных документов свидетельствует факт признания датой возникновения российских университетов 8 января 1724 года, когда Сенат принял Указ об учреждении Академии Наук с университетом и гимназией [336]. В указе монарх требовал, чтобы профессора Университета занимались наукой и обучали студентов. Принадлежность профессоров Университета одновременно к членам Академии наук обеспечивала единство реализации образовательной и научной функции в их профессиональной деятельности [300, с. 15-33].

По указу Елизаветы I в 1755 году был основан Московский государственный университет. В выработке идеи открытия университета в Москве, в разработке проекта его Устава выдающуюся роль сыграл М.В. Ломоносов, используя для этого свой опыт знакомства с западноевропейскими университетами, особенно Лейденским. Быструю и удачную реализацию данной идеи обеспечило сотрудничество великого ученого с

выдающимся деятелем своего времени дворянином И.И. Шуваловым, который был близким к императрице человеком [73, с. 289-290].

М.В. Ломоносов, создавая Московский университет ушёл от европейского принципа построения университетов, в соответствии с которым в них сохранялась средневековая структура, предполагающая четыре факультета – философский, юридический, медицинский, теологический. В рамках философского факультета изучались естественные науки. М.В. Ломоносов не включил в состав университета теологический факультет, но выделил естественнонаучные и отдельно – математический факультет.

Развитию научных исследований и улучшению методики преподавания учебных курсов способствовали создаваемые при Московском университете общественные организации профессорско-преподавательского состава и студентов: «Вольное Российское Собрание» (1771 г.), «Дружеское ученое общество» (1782 г.), «Общество любителей учености» (1789 г.) [73, с. 18].

Вокруг данных общественных организаций стали группироваться образованные люди, которые занимались научной и просветительской работой. Данные обстоятельства, по нашему мнению, указывают на реальные предпосылки осуществления консалтинговой деятельности при осуществлении инновационных преобразований в российской высшей школе с момента ее возникновения.

В рамках нашего исследования значимым является имеющий место в развитии Московского университета факт сдачи в аренду на десять лет (с 1779 по 1789 год) университетской типографии. Данный момент свидетельствует о реализации в составе сервисной функции образовательного учреждения задач менеджмента, что указывает на возможность реализации управленческого консультирования.

Следующим моментом в функционировании Московского университета, имеющим для нашего исследования значение, является создание 13 ноября 1779 года при университете Педагогической семинарии для подготовки учителей на средства, выделенные ее основателем – И.Г. Шварцем. Данное обстоятельство подтверждает инновационность в развитии университета: непрерывное профессиональное образование начало свое развитие в России одновременно с возникновением первых университетов и реализовывалось как внутренний сервис.

Деятельность российской высшей школы по культивированию передового знания резко ограничивается в период правления Павла I. Перед высшим образованием ставится задача закреплять политический состав общества, оберегать от иноземного влияния самобытность и нравственный строй народа [159]. Визуализируется акцент на реализации высшими учебными заведениями сервисной функции в ущерб образовательной и исследовательской. В данный период, по нашему мнению, реализация консалтинговой функции позволила бы найти разумные компромиссные решения по сохранению национального компонента в развитии российской высшей школы без ограничения присущих западным университетам демократических основ функционирования.

Новые веяния в развитии российской высшей школы непосредственно связаны с реформами, которые были осуществлены в первые годы царствования Александра I. Согласно утвержденным императором в 1803 году «Предварительным правилам народного просвещения», университеты должны были стать центрами учебных округов, на которые делилась Россия, и курировать все учебные заведения на территории своего округа [337]. Благодаря принятию устава 1804 года, была создана невиданная в условиях самодержавия автономная система, которая способствовала повышению престижа университетов и совершенствованию их работы. Данные положения указывают на перспективы функционирования российской высшей школы данного периода в режиме инновационного развития с использованием самоуправления, которое априори предполагает необходимость и оптимальность реализации консалтинговой деятельности для создания благоприятных условий реализации этого процесса.

К сожалению, последующие события показали, что устав 1804 года оставался во многом на бумаге, а после изменения отношения Александра I к образованию (1815 г.) он полностью игнорировался как либеральный и неприемлемый в условиях России. Это подтверждается объединением в одном министерстве вопросов образования и духовных дел, в связи с чем во всех университетах открывались кафедры богословия, не предусмотренные Уставом [427, с. 44]. Однако данный факт указывает на предпосылки востребованности консалтинговой функции как механизма урегулирования вопросов по разумным пропорциям богословского содержания в образовательном процессе светского характера.

Для студентов гуманитарного профиля обучения был введен (еще в ходе реформ образования 1803-1805 гг.) обязательный курс эстетики (в Московском, Казанском и

Харьковском университетах, в педагогических институтах, лицеях, университетских пансионах и гимназиях), при реализации которого студенты воспитывались на положительных примерах, образы которых сформировались в начале XIX века [97, с. 114-120]. Данное обстоятельство свидетельствовало об успешной реализации гуманитарными образовательными учреждениями Российской империи инновационных задач по формированию нравственных устоев молодежи. Мы не исключаем возможности реализации в данных учебных заведениях консалтинговых процессов, для чего имелись очевидные предпосылки: использование позитивного опыта для принятия решений по рамкам образовательного пространства субъектов.

В начале XIX века в России, благодаря инновационным изменениям в функционировании высшей школы, имелись условия для создания классического университета. В первую очередь, это касалось подготовленности кадров: большая часть профессорско-преподавательского состава дореволюционных университетов были учёными, которые активно использовали свои научные наработки в преподавании. Осуществлялось это через развитие научных семинаров и лабораторий (аналогично европейскому опыту), что непосредственно указывает на предпосылки реализации консалтинговой деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Формированию в России XIX века высшей школы по типу классических университетов помешали реформы, которые проводились в образовании Александром I. В вузах оказались намешаны традиции разных эпох, а заложенная Александром I корпоративная природа университетов давала о себе знать постоянно возникающими конфликтами в среде профессоров, которые в начале XX века стали носить политический характер. Данные факты указывают на необходимость осуществления консалтинговой деятельности как внутреннего сервиса вуза, который бы способствовал снятию напряжения в коллективе, формированию нравственных устоев корпоративной культуры.

Царствование Николая I в жизни российского высшего образования насыщено многими важными событиями инновационного характера. В большинстве российских университетов первое десятилетие николаевского царствования проходило под знаком возрождения после их погрома первой половины 20-х годов XIX столетия.

Принятый в данный период Устав 1835 года, достаточно отличался от уставов западноевропейских университетов, отражая черты собственно российской системы университетского образования и сыграл большую роль в успехах российского

просвещения в последующее десятилетие, которое было очень плодотворным для его инновационного развития, о чем свидетельствуют следующие обстоятельства: упорядочение внутри университетской жизни в связи с принятием устава; изменение квалификационного уровня профессорского состава после возвращения из европейских университетов и Дерпта большой группы молодых талантливых и широко образованных преподавателей; создание первых солидных научных школ в российских университетах; переход к преподаванию большинства предметов на русском языке и т.д. [420].

Российские вузы в данный период осуществляют свое полноценное функционирование в режиме постоянного инновационного развития до середины 1840-х гг., реализуя равнозначно образовательную и исследовательскую функции [135, с. 121]. Использование в функционировании российских вузов единых нормативных требований, которые позитивно воспринимаются субъектами образовательных процессов, рациональность в решении кадровых вопросов, равнозначность в реализации функций образования и научных исследований и т.п. могут восприниматься как признаки реализации функциональных задач консалтингового типа при осуществлении процессов реформирования и модернизации высшей школы.

Православные ценности, пропаганда идеи согласия власти и народа составляли ценностные основания функций российских университетов данного периода [81, с. 75-76]. Для принятия субъектами образовательного процесса данных ценностных оснований целесообразным было бы осуществление консалтинговых процедур, которые позволили бы выявить меру и объем вмешательств в функционирование вузов со стороны религии, власти и общества.

Внутренняя политика, реализуемая в годы правления Александра II, разительно отличалась от политики Николая I и ознаменовалась множеством реформ, в том числе в сфере высшего образования. Существенное влияние на его реформирование во второй половине XIX столетия оказало внедрение следующих новшеств: введение европейских правовых норм (1864 г.) и подготовка первого в российской истории официального проекта Конституции. Общественная жизнь в стране стала более либеральной, серьезно изменился политический строй, что закономерно привело к инновационным изменениям в сфере высшего образования [417, с. 26].

В середине XIX века идеи Гумбольдта о соединении в университетах науки и образования начали распространяться за европейские пределы. Появление в России

большого количества молодых профессоров, которые изменили всю атмосферу в системе высшего образования, содействовало росту его авторитета в обществе. Изменилось функциональное восприятие учреждений данного типа: они функционировали не только как учебные заведения для высшего образования, но и как учреждения, в коих должны вырабатываться идеи о лучшем управлении государством. Изменились функциональные позиции профессорско-преподавательского состава университетского корпуса. Они функционировали как деятели, призванные играть роль в политическом существовании России [179, с. 23].

Консалтинг себя оправдывает как форма выработки продуктивных решений, которые в период проведения реформ, способствующих инновационному развитию, предполагают выявление в составе прошлого опыта, целесообразного для функционирования будущего. Поэтому в периоды реформирования консалтинговой функции свойственна интеграция со всеми другими, актуальными в данный период. Факты участия субъектов высшей школы в процессах государственного управления свидетельствуют о возрастании роли управленческой (а в ее составе – консалтинговой) функции высшей школы.

Следует отметить, что в анализируемый исторический период ни в одной стране мира не было такого разнообразия высших специальных учебных заведений, как в России. В частности, высшее агрономическое образование осуществлялось в Московском, Дерптском, Казанском, Киевском, Петербургском и Харьковском университетах, а также в созданном в 1848 году сельскохозяйственном институте Горыгорецкого имения Могилевской губернии. В этом же году получило статус вуза Практическое Лесное училище в Царском Селе, которое позже было преобразовано в Петербургский лесной институт. Созданные в данный временной период вскоре Константиновский межевой институт в Москве, Харьковский и Юрьевский ветеринарные институты, являлись уникальными специализированными вузами [135, с.126-134]. Они обеспечивали соответствующие отрасли народного хозяйства Российской империи специалистами мирового уровня.

Университетский устав 1863 года ознаменовал начало нового этапа в истории развития российских университетов, являясь компромиссом между либеральными веяниями 1860-х годов, прежними университетскими порядками и стремлениями бюрократических кругов ограничить университетские свободы [149, с. 99]. Поддержание

данного компромисса находится в ведении консалтинговой функции конкретного высшего учебного заведения.

Вопрос о необходимости университетской реформы был вновь актуализирован в 1872 году появлением в печати публикаций с предложениями полного подчинения университетов государственной власти, лишение их всяких элементов автономии [276]. Нормами устава 1884 года рекомендовалось усиление практикоориентированной направленности занятий со студентами. Были введены государственные экзамены, реально демонстрирующие профессиональные качества молодого специалиста. Их предполагалось сдавать не профессорам университетов, а чиновникам из Министерства народного просвещения и другим специалистам в составе особых комиссий [149, с. 43]. Данные факты являются прямым указанием на реализацию функциональных задач консалтинговой направленности: необходимость согласованного принятия решений при квалификационной оценке уровня профессиональной подготовки выпускников.

Позитивным моментом в функционировании высших учебных заведений данного времени было существование коллегиальных органов руководства на каждом факультете в форме собрания [508, с. 119]. Без реализации вузом функциональных задач консалтингового типа работа подобных управленческих структур невозможна.

Одновременно отмечалось, что университеты находятся в разваливающемся состоянии, что в них падает серьезная наука, что профессора только читают лекции, но не воспитывают студентов, не устанавливают с ними живой связи, не дают им индивидуальных заданий [332, с. 442].

Представленные выше положения констатируют рассогласование подходов к осуществлению российского высшего образования и к оценке его результатов, которое, по нашему мнению, возможно было бы нивелировать средствами консалтинговой деятельности в форме ПТИР вуза.

Осознание молодым поколением Российской империи в начале XX века возможностей самореализации через изменение своего социального статуса при получении высшего образования содействовало его ускоренному инновационному развитию и повышению престижа. Управленческие структуры системы высшего образования российского государства принимали во внимание зависимость эффективности ее функционирования от качества студенческого контингента. Поэтому реформированию высшей школы предшествовали реформы средней школы, согласно

которым расширился доступ населения в учреждения высшего образования. Данное обстоятельство позволяет нам предположить, что принятию этого решения предшествовали согласовательные процедуры консалтингового типа.

Российская высшая школа вышла из кризисного состояния и начала активно развиваться к 1913 году, благодаря разумной деятельности министров народного просвещения (И.И. Толстого, П.М. Кауфмана, А.Н. Шварца, Л.А. Кассо).

Роль и задачи высшей школы были значительно откорректированы историческими событиями, связанными с началом Первой мировой войны, которая визуализировала истинные потребности общества в квалифицированных кадрах. Возросла роль реализации воспитательной функции учреждений высшего образования через патриотическое объединение студенчества на идеях защиты Отечества [173, с. 231].

Широкая программа инновационных для того времени преобразований в системе высшей школы была реализована Советами по делам высших учебных заведений и по делам профессионального образования в империи, утвержденными монархом в 1916 году по инициативе министра народного просвещения П.Н. Игнатъева. Расширение и углубление общего образования граф П.Н. Игнатъев считал «необходимой предпосылкой для должного развития образования специального» [502, с. 289-293]. Являясь межведомственными коллегиальными органами, которые действовали при Министерстве народного просвещения, советы эффективно реализовывали сервисную (а в ее составе консалтинговую) функцию координации управления каждого образовательного учреждения и всей системы высшей школы в целом.

Первая мировая война, Октябрьская революция и последовавшая за ней Гражданская война нанесли существенный урон всей системе образования в России, особенно высшему образованию. В первые годы советской власти были ликвидированы или существенно ограничены академические свободы в вузах. Вместо автономии, вузы были включены в систему жесткого централизованного управления и планирования, аналогичную той, что существовала в народном хозяйстве. Руководство деятельностью высшей школы осуществлялось разветвленной системой партийных органов, действовавших непосредственно в системе образования или через государственные структуры и общественные организации. Старые специалисты в значительной степени были вытеснены политизированными педагогами, которые зачастую не имели педагогического образования. По данным за 1927 года, 80% преподавателей не имели



систематической специальной подготовки [491, с. 18-21]. Сложилась ситуация, которая требовала либо изменения отношения власти к высшей школе или закрытия учреждений высшего образования. Все это происходило на фоне резкого падения (количественного и качественного) воспроизводства кадров высокой квалификации в российской высшей школе. При возможности реализации консалтинговой функции в системе российского высшего образования данного периода подобной ситуации можно было бы избежать. Были бы реализованы возможности по проектированию нового состояния функционирования системы высшей школы на целесообразно отобранном основании прошлого опыта.

Тем не менее, к 1927 году количественные показатели работы системы высшего образования превзошли показатели 1914 года. В 1927 году страна находилась на 18-м месте в Европе в области высшего образования. Качество высшего образования страдало от его чрезмерной идеологизации, имел место в отдельных случаях низкий уровень подготовки абитуриентов. Социальная политика, направленная на создание приоритетов выходцам из рабочих и крестьян, нашла свое организационное воплощение в создании в 1919 году системы «рабочих факультетов» (рабфаков), выпускники которых после подготовки по сокращенной программе принимались в высшие учебные заведения практически без экзаменов. В 1920-е и 30-е годы технические и социально-экономические вузы на 80-90% комплектовались выпускниками рабфаков [119, с. 21]. Данная тенденция имеет свои позитивные моменты, которые, в первую очередь, связаны с массовой доступностью высшего образования.

Акцент был сделан на практическую подготовку студентов в соответствии с ленинской идеей об органическом соединении теории с практикой, которая была положена в основу организации учебного процесса в высшей школе. Целью производственной практики являлось введение студента в понимание среды и условий, в которых ему придется работать [96, с. 198]. Данные факты, с одной стороны, свидетельствуют о тенденции узкой профессионализации в подготовке выпускников высшей школы; с другой – позитивной, по нашему мнению, тенденции быстрой адаптации молодых специалистов. Реализация функциональных задач консалтингового характера, по нашему мнению, позволила бы на начальном этапе формирования данной тенденции принять соответствующие меры, чтобы разумно соотнести, безусловно

имеющие место, позитивные моменты практикоориентированной подготовки специалистов с требованиями мировых стандартов.

В 1929 году были ликвидированы последние остатки самоуправления в вузах – выборы ректоров, деканов и т.д. были заменены их назначением сверху. Технические вузы стали изыматься из ведения Наркомпроса (во главе которого стоял «либерал» А.В. Луначарский) и передаваться в ведение ВСНХ (высший совет народного хозяйства) и соответствующих отраслевых наркоматов. Наряду с разумными мерами по сокращению раздутых штатов, упразднению излишних звеньев управления, проводились необоснованные репрессии, от которых существенно пострадал кадровый состав высшей школы. Реализуемая советской властью культурная революция предполагала реформирование системы высшего образования в государстве. Потребность в большем количестве специалистов для стабилизации положения в стране обеспечивалась массовым созданием высших образовательных учреждений [225, с. 201-202].

Эти ошибки были частично исправлены при составлении планов второй пятилетки, но очередные диспропорции и несоответствия возникали с неизменным постоянством, отражая несовершенство самой системы жесткого централизованного планирования. Данные факты подтверждают, по нашему мнению, необходимость реализации консалтинговой деятельности в системе высшей школы как действенного механизма стратегического проектирования ее развития (в т.ч., инновационного).

Считаем необходимым отследить факт «ухода» из российских вузов науки. Ещё в период Гражданской войны, в условиях, казалось бы, наименее подходящих, при университетах стали создаваться научно-исследовательские институты. Но уже к концу 1920-х – началу 1930-х годов эти структуры быстро и последовательно начали передаваться в Академию наук. В данном случае имел место политический момент: активных профессоров и учёных данным образом предполагалось, отвлекая от преподавательской деятельности, изолировать от влияния на студенчество.

Период между гражданской и Великой Отечественной войнами в истории развития российского высшего образования отмечен особыми трудностями: неоднократно предпринимались попытки сузить роль вузов в жизни общества; отстранить их от науки; сократить наборы до минимума и даже полностью прекратить их существование; подвергались чистке и репрессиям преподавательские кадры; профессорско-преподавательский состав данных образовательных учреждений почти полностью

обновился, причем не всегда позитивно относительно качественного показателя; осуществлялись постоянные и часто ничем не обоснованные эксперименты с программами курсов, учебными планами, соотношением лекций и практических занятий, коллективными и индивидуальными формами отчетности студентов.

Данные обстоятельства не способствовали повышению качественного уровня и, соответственно, престижа высшего (особенно университетского) образования, качества подготовки выпускавшихся специалистов. Они визуализируют принятие необдуманных непродуктивных решений, которые не учитывают мнения субъектов образовательной сферы, что констатирует необходимость реализации задач консалтингового характера в процессе функционирования высшей школы данного периода.

Постановлением СНК РСФСР (1931 г.) был законодательно закреплён факт возрождения исследовательской функции в отдельных университетах. В частности, указывалось, что университеты должны стать центрами подготовки научно-исследовательских кадров по естественнонаучным и физико-математическим дисциплинам [95, с. 242]. По нашему мнению, осуществление консалтинговой деятельности в системе высшей школы способствовало бы сохранению исследовательской функции как способствующей инновационному развитию вузов.

Гуманитарное образование продолжало существовать в сильно урезанном виде за пределами университетских образовательных программ в рамках функционирования узкоспециализированных вузов. Уставом высшего учебного заведения (утвержден Совнаркомом СССР 5 сентября 1938 года) цели и задачи советской высшей школы были определены следующими положениями:

- подготовка кадров, способных овладеть передовой наукой и техникой, вооруженных знаниями научного социализма, готовых защищать свою родину и беззаветно преданных делу построения коммунистического общества;
- идейно-политическое воспитание студентов и преподавателей;
- обеспечение вузовскими преподавателями обслуживания научно-исследовательской работой нужд социалистического строительства [491, с. 43-44].

Реализация консалтинговой деятельности непосредственно в вузах позволила бы интерпретировать идеологические постулаты в формы, которые нанесли бы существенно меньший урон качеству функционирования высшей школы данного периода.

В начале 1930-х годов неинтенсивно, а с 1938 года активно, благодаря постановлению СНК СССР «О высшем заочном обучении», на смену рабфакам развивается система заочного обучения [95, с. 482]. История ее функционирования свидетельствует о многочисленных недостатках, вызванных отсутствием стратегической программы инновационного развития, разработка которой продуктивно осуществляется посредством решения задач консалтингового характера.

К началу Великой Отечественной войны российская высшая школа сумела преодолеть многие трудности на пути своего развития: функционировало 817 вузов, в которых обучалось 811 700 студентов [225, с. 201].

Процесс функционирования российских университетов в условиях реэвакуации осуществлялся интенсивными темпами. Менялись учебные планы и вводились новые дисциплины, связанные с военными потребностями. Преподаватели университетов были задействованы для проведения лекторской работы среди населения. Университеты в эвакуации сотрудничали с местными вузами, активно участвовали в общественной жизни, продолжая выполнять правительственные заказы для фронта и т.д. [4, с. 56-59].

Функционирование вузов в данный период предполагало внесение инновационных изменений, связанных с военным положением. На основании представленной выше информации мы можем предположить, что в данное время интенсифицировалась реализация консалтинговой деятельности в высших учебных заведениях, как результат сотрудничества педагогов, военных и местной региональной власти.

Развитие российского высшего образования в 50-60-е годы XX столетия характеризуется рядом особенностей. Образовательные учреждения российской высшей школы послевоенного периода функционировали, не используя в полной мере возможности мощного интеллектуального потенциала преподавательского корпуса. Лишение вузов автономности и свобод отрицательно сказывалось на состоянии науки. Цели и ценности науки как социального института под давлением идеологии деформируются. В наибольшей степени это отразилось на общественных науках. Исследования в данный временной период велись в основном в областях, далёких от актуальных проблем общественной жизни и безопасных для собственной жизни учёного. Исследовательские работы в области политики и права носили чисто апологетический характер. В данный временной период российской высшей школой откровенно игнорируются достижения западной науки, что, естественно, приводит к возникновению

тенденции в функционировании советских вузов, которая фиксирует резкое торможение развития науки. Однако ряд областей науки и техники и отвечавшие их потребностям факультеты и вузы даже в самые трудные времена советского периода поддерживались государством, хорошо финансировались и успешно развивались (атомная физика, оптика, техника вооружений, авиастроение и др.) [295, с. 848-851].

Несмотря на относительно устойчивое экономическое положение страны в конце 1970 – начале 1980-х годов, задержка перехода ее на интенсивный путь развития сказалась на состоянии высшей школы СССР, составной частью которой были высшая школа РСФСР и БССР. Темпы развития функций учреждений высшего образования сдерживались различными факторами. Одним из них выступало недостаточное финансирование, которое осуществлялось только государством и по остаточному принципу. В анализируемый период наблюдается тенденция функционирования советских вузов, при которой темпы роста численности специалистов с высшим образованием превышали общие темпы прироста численности рабочих и служащих. Однако одновременно нами выявлена сложившаяся тенденция несоответствия подготовки инженеров и специалистов других профессий реальным потребностям экономики. Условия приёма в вузы определялись преимущественно социальными, а не чисто образовательными факторами. Последствиями данных тенденций на рубеже 1970-1980-х годов явилось перенасыщение экономики (в количественном и структурном отношениях) специалистами с высшим образованием. Кроме того, оплата труда дипломированных специалистов как относительно, так и абсолютно была существенно меньше заработной платы не только квалифицированных рабочих, но и, так называемых, разнорабочих [96].

Данные факты свидетельствуют об отсутствии согласованности в управленческих системах образования и власти, которая могла бы быть достигнута при разработке программы стратегии ее инновационного развития в процессе консалтингового взаимодействия заинтересованных лиц.

В конце 1970-х – первой половине 1980-х годов правящей партии, государству не удалось выработать целостную, долговременную политику функционирования системы высшей школы. Состояние высшей школы СССР (в ее составе РСФСР и БССР) в данный период времени было результатом не столько подходов, декларировавшихся в докладах и решениях партийных съездов, сколько реальных оперативных решений и действий

структур партии и государства. Проблемы высшего образования решались крайне медленно и во многих случаях неудовлетворительно. Прямым следствием политики экстенсификации российского высшего образования было падение его престижа. На правительственном уровне был признан факт, что научный потенциал вузов использовался недостаточно [523, с. 144].

Однако, даже в этот период, нами выявлены инновационные новшества: согласно положениям постановления «О повышении эффективности научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях» (апрель 1978 г.) вузы имели, хотя и ограниченные, возможности организации деятельности на хозрасчётной основе [96]. В то же время, опыт по реализации этих возможностей в системе высшей школы в данный временной период полностью отсутствовал.

Представленная информация свидетельствует о необходимости реализации функциональных задач консалтингового характера для принятия взвешенных решений в сложившейся непростой ситуации. По всей видимости, в перестроечный период за счет демократизации в управленческой сфере интеграция консалтинговой функции с другими основными функциями вуза интенсифицировалась. Начальный курс преобразований (1985-1987 гг.) был исключительно благоприятным для развития высшей школы России: были приняты и начали реализовываться партийно-государственные решения, направленные на её совершенствование, соответствующее требованиям социально-экономического и научно-технического прогресса. Они включали задачи инновационного развития высшего образования по отношению к перестройке экономики, достижения интеграции высшего образования, производства и науки, повышения качества подготовки специалистов, дальнейшего развития вузовской науки, улучшения качественного состава научно-педагогических кадров, усиления роли высшей школы в повышении квалификации и переподготовке кадров [524, с. 24-29].

Правительством важное внимание уделялось подбору и расстановке профессорско-преподавательского состава: система конкурсного переизбрания профессоров и преподавателей вузов, аттестация научных сотрудников. Важен и тот факт, что к 1987 году зарплата институтского профессора составляла 219% к средней в промышленности [379].

Однако позитивные начинания, как всегда, не были доведены до завершающего этапа. В последующие годы «перестроечного» периода явно вырисовывается тенденция

снижения оплаты труда профессорско-преподавательского состава вузов и функционирование их в условиях трудного материально-технического положения. Данные обстоятельства привели к тенденции оттока молодых преподавателей в другие отрасли экономики, что спровоцировало старение преподавательских кадров в вузах. «Утечка умов» за рубеж, которая в большом объеме началась в 1990-е годы, свидетельствует об имеющей место тенденции по высокой оценке уровня компетенций выпускников советских вузов мировым образовательным сообществом. Они не уступали в конкурентной борьбе с европейскими и американскими выпускниками высшей школы.

Тенденции благоприятного функционирования высшей школы были декларативно провозглашены, но проводимые в высшей школе инновационные изменения носили опытно-экспериментальный характер и не имели широкого распространения в массы. Отечественная высшая школа, справедливо считавшаяся одной из лучших в мире в 1950-1960-е годы, в 1980-е годы постепенно стала терять лидерство по многим позициям [233, с. 58].

Многочисленные заявления о необходимости постоянного укрепления материально-технической базы высшей школы, реально не принесли никакого значительного улучшения в этой сфере, способного обеспечить быстрое и успешное развитие ее системы. Причину формирования данной негативной тенденции мы видим в том, что материальные ресурсы, выделявшиеся высшей школе, распределялись различными организациями и ведомствами. Единая система учёта и контроля за их расходованием отсутствовала. Долевое участие различных министерств и ведомств в строительстве и оснащении вузов было не одинаковым. Данные факты актуализируют необходимость использования консалтинговых процедур как механизма согласованности служб и ведомств, задействованных в финансировании образовательной сферы.

Курс на всестороннее реформирование высшей школы был вызван глобальными тенденциями мирового развития и внутренними потребностями страны. Неудовлетворительные результаты реформирования связаны с усиливавшейся политической нестабильностью и провалом экономических реформ. Глубокий экономический кризис, в котором оказалась Российская Федерация в 1990-х годах, существенно осложнил проведение реформ высшей школы, максимально обострил финансовые, организационные и кадровые проблемы развития вузов. Реальные размеры финансирования никогда не превышали 40% от нормативов [173, с. 232].

Значительное снижение государственного финансирования вузов в последнем десятилетии XX века сказалось, главным образом, на гуманитарном образовании, которому было труднее приспособиться к условиям рыночных реформ. Отсутствие полноценной государственной поддержки повлекло за собой не только уход преподавательского состава в иные сферы деятельности и расширение спектра коммерческих образовательных учреждений, но и, в конечном итоге, крайне негативно отразилось на качестве преподавания обществоведческих дисциплин. Коммерциализация учебного книгоиздания в анализируемый период негативно влияла на качество учебной литературы.

Во второй половине 1990-х годов Правительством, министерствами РФ был принят пакет документов, регулирующих вопросы учебного книгоиздания. Законодательно утверждалась лично-ориентированная парадигма образования, характерная для демократических государств, в принятом в 1996 году Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Законодательно вузам была предоставлена широкая автономия, позволившая самостоятельно решать стоящие перед ними задачи инновационного развития. Англо-американская модель многоуровневой системы образования для России представляла несомненный интерес, но не могла использоваться из-за отсутствия необходимых организационных и материально-технических условий. Суть многоуровневой системы образования в России анализируемого периода состояла в представлении совокупности основных образовательных программ различного уровня, длительности и назначения. Тенденции повышения роли образованного человека в современном обществе соответствовало смещение акцента с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов на многоаспектное интеллектуально-культурное развитие личности обучающегося. Данные факты в очередной раз свидетельствуют об актуализации необходимости реализации в образовательной сфере консалтинговой деятельности для принятия взвешенных и согласованных решений по ее модернизации, для разработки адаптированной к условиям рынка стратегии инновационного развития.

Считаем необходимым отметить, что начиная с 1990-х годов наблюдается тенденция существенного изменения функционирования российского высшего образования в сторону ориентации на формирование демократически мыслящей молодежи. Демократизация различных сфер высшей школы наблюдалась вопреки



противоречивости и непоследовательности проводимых реформ. Визуально она фиксировалась через переход от единообразия к вариативности реализации высшего образования непосредственно в вузах.

Переход российского высшего образования на многоуровневую систему его реализации предполагал реформирование как структуры, так и содержания образования. Ее первым шагом явилась разработка новой модели вузовского обучения (1992 г.), в которой знания, умения и навыки рассматривались не как цель обучения, а как средство развития личности обучаемого [347, с. 46].

Позитивным моментом в развитии российской высшей школы анализируемого периода является поддержка государством инновационных инициатив вузов. В целях создания и развития новой системы гуманитарного образования в России при Правительстве РФ организуется Координационный Совет по гуманитарному образованию (постановление Правительства Российской Федерации «О развитии гуманитарного образования в Российской Федерации» от 13 апреля 1992 года; постановление Правительства РФ от 23 октября 1992 года). Проблемы гуманитарного образования были представлены в крупных программах: «Народы России: возрождение и развитие», «Высшая школа России», «Университеты России» и др.

Смеем предположить, что представленные выше позитивные тенденции в функционировании российских вузов в данный временной отрезок были следствием принятия решений совместно представителями образовательной сферы, власти, бизнеса и интеллигенции, что визуализирует реализацию консалтинговой функции.

Стремление региональных властей, а также самих институтов повысить свой престиж на рынке образовательных услуг повлекло за собой изменение структурной государственной политики в сфере высшего образования: в первой половине 1990-х годов началась университетизация и политехнизация вузов. Развитию данной тенденции способствовала сложившаяся кадровая ситуация, связанная с притоком значительного количества специалистов высокой квалификации, выехавших по разным причинам из независимых государств ближнего зарубежья.

Особенностью российской системы высшего образования конца XX века является наличие значительного числа небольших, узкоспециализированных вузов и филиалов, которые характеризуются большими затратами на подготовку одного специалиста. Создались предпосылки формирования в развитии российской высшей школы тенденции

к неаргументированному увеличению подготовки специалистов в области экономики и права [428].

Данные факты в очередной раз актуализируют необходимость реализации консалтинговой деятельности, в первую очередь, на уровне конкретных вузов: для разработки стратегии их развития (в т.ч., инновационного) в соответствии с социально-экономической ситуацией в стране и мире.

Финансовое обеспечение вузов было тесно связано с общими объёмами бюджетного финансирования системы образования, которые были крайне ограничены. Плановые годовые бюджеты удовлетворяли лишь треть потребностей вузов; фактически выделялось финансовых средств на четверть меньше запланированного. Важным по значимости финансовым источником стали внебюджетные средства (собственные денежные средства), полученные вузами от разного рода платной образовательной и предпринимательской деятельности. Простая замена бесплатных услуг платными считалась недопустимой, предполагалось их рациональное сочетание [350]. Несвершенство законодательной базы по данному направлению, отсутствие опыта подобной деятельности в образовательной сфере актуализировали востребованность консалтинговых услуг, которые удовлетворялись использованием внешнего сервиса. Стоимость данного вида услуг делала их недоступными для большинства российских вузов, приводила к эпизодическому характеру использования.

За последнее десятилетие XX века российское университетское образование в рамках международных тенденций претерпевает весьма значительные трансформации. Основная из них состоит в том, что образование все больше и больше становится товаром, циркулирующим на рынке образовательных услуг [14, с. 43-44]. Данные обстоятельства актуализируют проблему создания в составе университетской организации структур менеджмента для мониторинга рынка образовательных услуг и своевременного реагирования на его запросы, в т.ч., через осуществление консалтинговой деятельности как ПТИР вуза.

В рамках одного из направлений программы «Университеты России» на протяжении 1994-1996 годов был создан проект Педагогического минимума для подготовки к педагогической деятельности преподавателя высшей школы (при активном участии сотрудников Ивановского, Московского и Ярославского государственных университетов). Данные обстоятельства свидетельствуют о возвращении

университетской системы образования к своей исторической миссии в классическом варианте: воспроизводство кадрового ресурса для своих нужд. Данный факт, по нашему мнению, актуализирует внутреннюю консалтинговую деятельность в вузе как одного из путей выполнения этой миссии.

Важным социальным фактором развития высшего образования в условиях жесточайшего экономического кризиса последнего десятилетия XX в. явилось растущее стремление российских граждан к получению высшего образования. Оно стало ключевой предпосылкой сохранения сети государственных вузов, а также открытия новых, в том числе частных вузов. Большинство населения пришло к осознанию, что только образование дает шанс занять достойное положение в обществе.

Модернизация системы российского университетского образования в последнем десятилетии XX века находилась под пристальным общественным вниманием, вызывая дискуссии в прессе и профессиональной среде. Кризисная социально-экономическая ситуация компенсировалась плюрализмом мнений по данному вопросу: от категорического неприятия необходимости модернизации до практически безусловного одобрения предложенного правительством комплекса мер. Консалтинг, по нашему мнению, позволил бы прийти к консенсусу по многим направлениям решения этой проблемы.

Наряду с положительными социальными сторонами, в процессе подготовки специалистов в условиях рыночных отношений начала третьего тысячелетия появился ряд негативных тенденций:

- не востребованность квалификаций молодых специалистов с высшим образованием, особенно в области наукоёмких и высокотехнологичных производств;
- обострение проблем трудоустройства выпускников и снижение желания к получению высшего образования;
- исключение системы высшего образования из сферы приоритетного финансирования, что вело к обнищанию материально-технической базы вузов, снижению эффективности труда и заинтересованности в нём преподавательского состава по причине малой заработной платы;
- распад системы социального обеспечения и материально-технической базы вузов, что поставило их в условия, при которых невозможно осуществление вузами их функций на современном уровне;

– отток научно-педагогических кадров из вузов в другие сферы деятельности, сокращение числа аспирантов, старение профессорско-преподавательского корпуса, что вело и ведет до сих пор к снижению научно-педагогического потенциала и т.д. [238, с. 59-66; 382, с. 138-142; 350].

В этих условиях актуальной задачей образовательной политики являлось регулирование численности специалистов с высшим образованием в разрезе специальностей. Платное образование в анализируемый период не только приносит государственным вузам дополнительные внебюджетные доходы, но и порождает ряд социальных проблем. Практический опыт обучения студентов с полным возмещением затрат за счёт населения или работодателей в общем потоке со студентами, обучающимися бесплатно, показывает, что наибольшую социальную напряжённость создаёт элемент случайности и субъективизма при оценке знаний поступающих в вузы на вступительных экзаменах. В условиях финансовой нестабильности механизмом стабилизации функционирования вузов в направлении их инновационного развития, по нашему мнению, мог бы быть именно консалтинг как ПТИР вуза.

В рамках приоритетного национального проекта «Образование», объявленного Президентом России В.В. Путиным в 2005 году программой по повышению качества образования, в стране активизировался процесс укрупнения вузов путем их слияния в федеральные университеты (ФУ). Считаем необходимым отметить, что отбор ФУ происходил без объявления конкурса и осуществлялся на основе геополитических соображений, а также в результате лоббистских усилий региональных лидеров. Создание университетов-флагманов не в самых развитых провинциях, по-видимому, было взято из опыта развития высшей школы Китая [567]. Предполагалось создание ФУ в рамках жестко определенной программы инновационного развития для каждого из них, с ориентацией на перспективы развития региональной экономики. Полагаем, что в российской модели формирования ФУ принцип стать не самым большим региональным университетом, а самым лучшим и самым полезным направлен на повышение продуктивности их функционирования. При создании в данных вузах условий для реализации консалтинговой деятельности как внутреннего сервиса в форме ПТИР вуза данная задача реально достижима.

К сожалению, в реформировании высшей школы текущего столетия складывается противоречивая ситуация. Государство, гарантируя университетам защиту от бизнеса,

жестко детерминирует их функционирование и инновационное развитие. Бизнес, помогая университетам избежать опеки (детерминации) государства, диктует свои условия существования. Данная ситуация обостряется в условиях фактического дефицита финансирования высшего образования. Отсутствие автономии порождает необходимость продуцирования утилитарного знания [293, с. 5].

Идея относительной утилитарности знания, продуцируемого современными высшими учебными заведениями, предполагает участие в его производстве различных научных направлений в рамках междисциплинарных исследований, в которых задействованы ресурсы равно заинтересованных источников, что исключает доминирование любого из них. Продуктивному решению этой задачи, по нашему мнению, способствует консалтинговая деятельность как внутренний сервис образовательных учреждений высшей школы.

Процесс интеграции российского высшего образования с наукой и производством, наблюдающийся как тенденция в мировом образовательном сообществе, привел к созданию сложных структур учебно-научно-производственных комплексов в форме «технополисов» и «технопарков». Аналогами зарубежных технополисов в России явились наукограды (города с высокой концентрацией интеллектуального и научно-технического потенциала). Для создания подобных структур за рубежом используют в основном классические университеты. В РФ они формируются на базе технических университетов или отраслевых вузов, осуществляющих подготовку кадров и проводящих научные исследования в области самых передовых производственных технологий. Сам факт появления данных структур является свидетельством востребованности консалтинговой деятельности в процессе их функционирования.

Предприятия научно-технического комплекса наукоградов по характеру производственной деятельности с трудом осуществляли экономическую интеграцию в местную и региональную экономику [93]. После создания в 1992 году в России первых двух технопарков их численность увеличивалась соответственно: 1993 год – 8; 1994 год – 43; 2000 год – более 100 технопарков [493, с. 131].

Результатом взаимодействия всех субъектов в рамках систем подобного рода является «многоканальная» интеграция учебной, научно-исследовательской и наукоемкой производственной деятельности, формирование обобщенного интеллектуально-творческого пространства и коммуникативной мыследеятельности как

основы синергетического развития жизнедеятельности общества [357, с. 18]. Консалтинг, как ПТИР вуза, по нашему мнению, является наиболее приемлемой формой механизма реализации данной интеграции.

В соответствии с присоединением РФ к Болонской конвенции в вузах кредо образования провозглашается как «знание под деятельность», т. е. знание трактуется как средство реализации профессиональной деятельности. В соответствии с этим происходят серьёзные инновационные трансформации образовательных программ высшей школы. Они ориентированы на новые стандарты, меняют знаниевые стратегические установки образования на установки освоения профессиональных компетенций и компетентностей, предлагается разработка междисциплинарных модулей, актуализируется социальная активность и т.п. Рамки разумности данных актуальных изменений для конкретного учебного заведения, по нашему мнению, позволит выявить консалтинг как ПТИР вуза.

Данные факты констатируют, что реализация современным вузом профессионально-специализированной функции должна осуществляться в равнозначности с реализацией функций интеллектуального развития в процессе фундаментальных исследований, которые могут быть в дальнейшем использованы в том числе и для утилитарного образования. Выпускник вуза должен быть состоявшимся исследователем, а университет – самовоспроизводящейся структурой, обеспечивая пополнение, профессорско-преподавательского состава из числа бывших студентов, наиболее преуспевших в исследовательской деятельности. В сущности выше перечислены функции классического университета в современной интерпретации – обеспечение профессионального обучения универсального уровня, интеллектуальной подготовки, исследовательских навыков.

Дисциплины фундаментального цикла имеют глобальное значение для качества профессиональной подготовки и образования в целом: для дисциплин специальности они являются научной и когнитивной основой. Оперативная мобилизация наличных ресурсов и их эффективное использование в наиболее перспективных отраслях деятельности, включая образование и науку, содействуют повышению потенциала жизнеспособности общества. Без конкурентоспособной системы образования не может быть инновационной конкурентоспособной национальной экономики. Участие специалистов вуза (в т.ч., будущих) в консалтинговых мероприятиях позволяет каждому из них осознать данные постулаты на субъективном уровне.

Современный университет (независимо от того, классический он или технический) оказался вынужденным вступить в конкурентную борьбу. В контексте вступления России в Болонский процесс и в ВТО вопрос о конкурентоспособности российских вузов на международном рынке приобретает общегосударственное значение. Образование превратилось в рынок образовательных услуг со всеми его последствиями: постановкой проблемы качества, поисками путей эффективного сотрудничества университета с потенциальными партнерами, феноменом «второго высшего образования» и др. Данные обстоятельства предполагают целесообразность наличия в структуре современных вузов служб менеджмента (в том числе консалтинговых).

Одним из направлений сотрудничества высших учебных заведений с партнерами, способными осуществлять финансирование образовательных процессов, является целевая подготовка специалистов. Нормативной базой данной формы сотрудничества являются долгосрочные договора с предприятиями и создание совместных специальных структурных подразделений вуза, филиалов кафедр.

По мнению сторонников этого направления, в рамках данного сотрудничества решаются следующие задачи: осуществляется подготовка специалистов заданного качества, с учетом дополнительных требований со стороны предприятия-партнера; сокращается период адаптации специалистов на рабочих местах; обеспечивается гарантированность трудоустройства выпускников учебного заведения; привлекаются дополнительные средства на материально-техническое оснащение вуза; осуществляется гибкое реагирование образовательного процесса на перечень специализаций; осуществляется коррекция содержания специального образования «с рабочих мест» [293, с. 6].

Государство выступает как разработчик и проводник политики в сфере образовательных услуг. Столкновение интересов субъектов на рынке образовательных услуг делает неизбежными конфликты и одновременно способствует поиску консенсуса данных интересов. Консалтинг как ПТИР вуза, по нашему мнению, наиболее целесообразная форма реализации данного консенсуса.

К 2020 году Россия должна будет иметь несколько университетов мирового класса по всему спектру современных материальных и социальных технологий. Новая парадигма образования предполагает переход инициативы в развитии образования к самим образовательным учреждениям, которые ведут поиски своих собственных ниш и своих собственных организационно-управленческих решений. Значимыми

инструментами модернизации высшей школы выступают повышение мобильности студентов и преподавателей, активное взаимодействие с бизнес-сообществом [312].

Консалтинговая служба вуза как внутрисервисная структура, по нашему мнению, является необходимым и целесообразным структурным подразделением современного вуза, способствующим реализации задач, стоящих перед современными образовательными учреждениями высшей школы.

С учетом представленной выше информации визуальной тенденции развития университетского образования в России можно представить в Таблице 1.3.

Таблица 1.3 – Тенденции развития высшего образования в России

Модель	Миссия, идеи	Цели, задачи	Функции
Просветительская модель; XIX век	Тенденция сближения российских университетов с моделью классических; просвещение понималось как совершенствование человека и общества с помощью знания и разума	элитарность образования; социальная и научная автономность; возведение личности к заданному образу, к единой культурной форме	Развитие интеллекта; обучение достижениям культуры; гуманитарная
Модель «кузницы» советских государственных кадров; начало XX века	Идея обеспечения преемственности культурных традиций; ориентация студентов в окружающем социуме	Подготовка высококвалифицированных специалистов; обучение кадров для совершенствования государственного аппарата	Утилитарно-профессиональная функция; политическая; управленческая; культурная; социальная
Модель корпоративного университета; конец XX века	Идея учебно-научно-инновационных комплексов, обеспечивающих непрерывный процесс подготовки специалистов и инновационной продукции для приоритетных отраслей промышленности; специалистов; идея «конвертируемости» в ответ на изменения в обществе, культуре и знании	Целевая подготовка специалистов заданного качества, с учетом дополнительных требований со стороны предприятия-партнера; гибкое реагирование образовательного процесса на перечень специализаций; коррекция содержания специального образования «с рабочих мест»	Утилитарно-профессиональная функция; социальная; междисциплинарных исследований



Модель	Миссия, идеи	Цели, задачи	Функции
Модель прогрессивного гуманистического университета; начало XXI века	Акцентируется научный характер университетского образования; отстаивается междисциплинарный подход к научному знанию, целостность и системность его предъявления; Идея необходимости адаптироваться к требованиям зарождающейся эпохи глобализации; идея обеспечения прогресса и благополучия нации; идея полифункциональности и многозначности университета	Готовить студентов быть гражданами плюралистического и мультикультурного мира; необходимость философской культуры для специалиста естественнонаучных областей знания, включая прикладные, а для философа – профессионала – получения второго «базового» образования; развитие способностей индивида не ограничивать себя свойствами его культуре и нации конкретными формами взаимодействия в рамках нового типа социальной структуры «сетевое общество»	Развитие интеллекта, равнозначное формирование национальных и поликультурных ценностей, фундаментальность научных исследований, внутренний сервис

Анализ представленной в таблице информации позволяет сделать выводы о том, что важнейшими признаками классических университетов являются: высокий уровень подготовки специалистов; возможность получения студентами базовых знаний в различных отраслях науки при оптимальном сочетании естественно-научных и гуманитарных дисциплин; способность к формированию и распространению нравственных и культурных ценностей; преобладание в научной работе фундаментальных научных исследований.

Несмотря на критику, которой подвергается современный университет, именно к нему обращаются в преддверии будущего высшей профессиональной школы. Мы уверены в неизменности главной миссии университета – обучение интеллектуальной деятельности как профессии на основе поиска нового научного знания, формирование специалистов-профессионалов с высоким уровнем нравственности и культуры. В классических университетах по сравнению с другими типами вузов работают высококвалифицированные преподаватели. Они имеют широкий спектр специальностей по естественным, техническим, социальным и гуманитарным наукам. Это дает возможность при необходимости быстро начинать подготовку по новым направлениям и специальностям, вводить новые специализации, создавать условия по получению студентами второй «рыночной» специальности. Наличие ученых в области

фундаментальных наук позволяет осуществлять подготовку специалистов для наукоемких производств, способных осваивать высокие технологии. Обеспечение кадрами новых направлений науки и техники реализуется классическими университетами в силу того, что реализуется подготовка по широким специальностям (направлениям), а не узким профессиям.

Считаем необходимым зафиксировать проявление уникальности классических университетов, т.к. они по структуре изначально корпоративны: в них сотрудничают представители различных наук; профессорско-преподавательский состав совмещает два разных вида деятельности – производство новых научных знаний с обучением и воспитанием студентов. Таким образом, они не нуждаются в привлечении внешних структурных подразделений для выработки консенсусных решений по продуктивному развитию (в т.ч., инновационному). Нужны внутренние управленческие структуры, целенаправленно занимающиеся маркетингом, договорными отношениями, вузовской собственностью, внутренним аудитом, трудоустройством выпускников, формированием имиджа вуза в общественном мнении населения региона, органов власти, крупном бизнесе. Разработка концепции консалтинга как ПТИР вуза и создание организационно-педагогических условий для его реализации, позволит такие структуры организовать в каждом образовательном учреждении.

Конечно, крупные корпорации на сегодняшний день превосходят классические университеты по технологии управления, корпоративной культуре, общему набору управленческих знаний. Это вполне объяснимо наличием у них необходимого багажа компетенций, в том числе благодаря сотрудничеству с зарубежными коллегами. Предполагаем, что сегодня они призваны выполнить социальную функцию – предоставить университетам имеющийся опыт корпоративной деятельности, в т.ч. консалтинговой направленности.

Очевидна необходимость создания в вузе такой структуры, которая будет реализовывать механизмы «онлайновой» адаптации учебного процесса вуза к меняющимся запросам рынка труда в рамках добросовестной конкуренции. Необходимы механизмы внутри вузовского управления учебным процессом под систему внешнего маркетинга образовательных услуг. Существенную роль в решении данных задач управленческого характера призван сыграть консалтинг как ПТИР вуза.

## 1.4 Инновационность как тенденция развития высшего образования

Результаты анализа тенденций функционирования высшей школы позволяют нам констатировать, что инновационная деятельность вузов наравне с обучением и научными исследованиями провозглашается их третьей миссией. Она предполагает стимулирование инновационного процесса их функционирования в условиях неопределенности, которое приводит к инновационному развитию вуза.

В рамках анализа инновационного развития вуза считаем необходимым указать на индикатор его присутствия в виде реализации в составе ведущих функций исследовательской. Наличие данного индикатора нами выявлено еще в составе функционирования в Египте культурного центра Александрия (IV–III века до нашей эры), где при Птоломеях были созданы библиотека и исследовательский институт (Мусей), в лабораториях которого был проведен ряд известных исследований Архимедом, Герофилом, Эвклидом, Эразистратом, Эратосфеном и др. Конечно, данный центр нельзя квалифицировать как учреждение профессионального образования, однако именно здесь, в составе научных школ, формировалась древняя научная мысль, способствующая инновационному развитию образования. Таким образом можем констатировать, что историко-педагогические предпосылки возникновения инновационных процессов в образовательной сфере уходят истоками в школы древнейших государств мира (Академию Платона и Ликей Аристотеля), где были разработаны инновационные гуманистические парадигмы развития личности педагога через его воспитание в процессе обучения [183, с. 29].

Первое учебное заведение, которое имеет отношение к профессиональной сфере, – возникший на базе объединения гильдий (городских школ) юристов университет в Болонье (1088 г.) следует отнести к инновационным для своего времени. Объединяя в своей структуре профессиональное и высшее образование, университет в содержание своей миссии включил обучение интеллектуальной деятельности.

Инновационность в форме гуманизации образования утверждается еще в трудах Р. Декарта, М. Монтеня, Э. Роттердамского и др. через декларирование деидеологизации демократизации науки, принципа свободы выбора. Образцом инновационного учебного заведения данного времени является школа Витторино да Фельтре «Дом радости», функционирование которой базируется на современных принципах фундаментализации

и гуманизации осуществления образовательных процессов, интеграции в них образовательной, воспитательной и социальной функций [374].

На рубеже XIX и XX веков в зарубежной педагогической теории и практике наблюдается бурное развитие инновационных процессов, связанное с интересом к формирующейся личности: движение за свободу в воспитании личности Э. Кей, рабочая школа и активная школа Д. Дьюи, свободная вальдорфская школа Р Штайнера, конструирование развивающей среды С. Френе, метод проектов Д. Килпатрик, система развивающего воспитания М. Монтессори и др. [75; 348; 559].

Согласно результатам исследований А.В. Лоренсова, М.М. Поташника и О.Г. Хомерики, педагогические инновационные процессы стали предметом пристального изучения западных ученых с конца 50-х годов прошлого столетия, что было вызвано научно-техническим прогрессом в промышленности и развитием информационных технологий [483, с. 4].

Безусловно, заслуживает внимания зародившаяся в странах Западной Европы основная мировая тенденция по обучению в течение всей жизни. Данная инновационная идея к настоящему времени концептуально обоснована, приобрела статус стратегии, а в исторической перспективе характеризует современную парадигму образования. Она подтверждает, что инновации в образовании обусловлены изменениями в обществе (научно-технический прогресс, процессы информатизации, интеграции и глобализации).

Инновационная деятельность в отечественной педагогической теории и практике также развивалась разнопланово: педагогическая антропология К.Д. Ушинского, инновационная работа с трудновоспитуемыми подростками в коммунах имени Горького (А.С. Макаренко) и в школе имени Достоевского (В.Н. Сорока-Росинский), бригадно-лабораторный метод, дифференциация обучения на основе Дальтон-плана, идеи самоуправления и саморазвития личности во множестве проявлений творческой деятельности (С.Т. Шацкий) и многое другое [265; 426; 497]. Считаю необходимым обратить внимание на инновационную педагогическую деятельность конца 50-х – начала 60-х годов XX века, которая реализовывалась как социальный заказ по связи обучения и воспитания с жизнью и трудом. Она обогатила педагогическую науку и практику нетрадиционной структурой урока, методикой проблемного и программированного обучения, разнообразными формами индивидуальной работы с учащимися [165, с. 45].

В данный временной отрезок были созданы концепции гуманистического воспитания (В.А. Сухомлинский), педагогического стимулирования (З.И. Равкин и др.), активизации познавательной деятельности учащихся (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Г.И. Щукина и др.), педагогической диагностики (Я.С. Турбовской и др.), педагогической прогностики (Б.С. Гершунский), теория оптимизации (Ю.К. Бабанский) [236, с. 34].

Существенный вклад в развитие отечественной высшей школы внесли идеи педагогов-новаторов (Е.Н. Ильин, Н.А. Зайцев, В.М. Шаталов, М.П. Щетинин и др.) в рамках движения педагогики сотрудничества (конец 70-х годов XX века), которые визуализируют *тенденцию по зарождению инноваций* во внеучебной деятельности и общеобразовательной школе, которые затем переходят в профессиональную школу и высшее образование.

Для второй половины 80-х годов XX века характерны инновационные тенденции по исследованию педагогической деятельности как творческого процесса; при этом, акцентировалось внимание на влиянии инноваций на качество реализуемых образовательных процессов. Реформы образования на территории РФ и постсоветских государств конца прошлого столетия имели своей целью выработать механизмы, способствующие своевременной адаптации систем образования любого уровня к меняющимся социально-экономическим условиям жизни общества.

Динамика социально-экономических условий общественного развития в РФ и государствах постсоветского пространства в конце прошлого столетия привела к необходимости модернизации их систем образования. Законами «Об образовании» РФ (редакция 1992 г.) и РБ (редакция 1991 г.) гуманизм был определен в качестве основного принципа их реализации, что предполагало ориентацию всех звеньев образования на удовлетворение изменяющихся потребностей общества, государства и интересов личности. Данный факт свидетельствует о действии закона цикловой повторяемости и возвращаемости новшеств: известные гуманистические идеи Т.П. Блонского, В.А. Сухомлинского и других в конце XX века актуализируются и воплощаются в новой комбинации подходов к организации и осуществлению образования в высшей школе [155; 156; 207].

В результате цивилизационного развития общества проявление новых научных достижений или технических средств, способных поднять педагогическую деятельность

на качественно новую ступень, послужило мощным стимулом инновационности в образовательной сфере (появление в информационную эпоху интерактивных технологий, связанных с возможностями мультимедийного обеспечения образовательного процесса и развитием различных форм дистанционного обучения) [187, с. 65].

Начало обретать новаторские формы движение, направленное на гуманизацию закрытых детских учреждений; детских домов, интернатов для неблагополучных детей. Стали разрушаться сепаратистские установки в отношении воспитания детей с разными формами сенсорных и умственных дефектов, появился новый опыт успешного развития таких детей, помещенных в нормальную детскую среду [165, с.47].

Инновационность развивается на основе интеграции научно-педагогических идей с практикой, которая носит кооперационный (коллективный) характер. Инновация появляется в результате деятельности творческого объединения, носящего исследовательский характер, либо группы, работающей над реализацией общей идеи внутри образовательного учреждения, имеющего статус лаборатории или экспериментальной площадки (этическая педагогика А.С. Валявского, эволюционная педагогика Т.Ф. Акбашева, педагогика поддержки О.С. Газмана) [187, с. 66].

В нынешнем столетии проблематика нововведений в образовательной сфере широко исследуется в работах российских педагогов и психологов (Н.В. Горбунова, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.С. Лазарев, В.Я. Ляудис, М.М. Поташник, С.Д. Поляков, В.А. Сластёнин, В.И. Слободчиков, Т.И. Шамовой, О.Г. Юсуфбекова и др.). Для современной высшей школы является характерным увеличение числа педагогов, которые осознают необходимость инновационных перемен в развитии вузов и проявляют в этом направлении инициативы на уровне собственной профессиональной деятельности.

Последнее десятилетие нынешнего века характеризуется постоянным реформированием системы высшего образования в РФ и РБ по направлению ее развития и саморазвития как действенного фактора становления гражданского открытого общества. Исторический смысл реформирования, по мнению В.В. Краевского, состоит «в гуманистической ориентации: от авторитарных установок на формирование людей как «исполнителей», «винтиков» в государственной машине к созданию условий для развития личности, способной не только действовать внутри наличной социальной машины, но и способной ее изменять, свободной в своем выборе, самостоятельной в своих суждениях и в то же время терпимой к чужому мнению, воспринимающей мир и

людей в контексте общечеловеческих ценностей ». Ученый указывает на цикличность процесса инновационных изменений, допускающих возврат в прошлое и отклонение от принятой цели. Однако, на что считаем необходимым указать, по его мнению, « остаются действенными принципы гуманизма и демократизации, вариативности, альтернативности, многоукладного, развивающего характера образования и другие » [214, с. 5-19].

По мнению исследователей (В.А. Болотов, В.А. Бордовский, С.Г. Вершловский, М.В. Кларин, А.Г. Кругликов, Н.И. Лапин, Л.С. Подымова, В.А. Слостёнин, В.А. Слободчиков, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.), именно инновации создают условия для успешной реализации поставленных перед образованием задач на каждом этапе его реформирования и модернизации, способствуя повышению продуктивности образовательного процесса [54; 60; 177; 235; 338; 401; 403; 406; 407; 449; 484].

Однако, по их мнению, возможности педагогических инноваций в развитии высшего образования будут реализованы только в том случае, если будут учитываться закономерности процесса формирования и применения самих инноваций, их механизмов, условий возникновения и проявления в учебном процессе, т.е. методологическими знаниями [60, с.113].

Основная трудность организации инновационного развития, по мнению исследователей, в том, «...что в ряде случаев работа ведется без научной базы, строгих методологических ориентиров ее планирования и осуществления. Возникает противоречие между необходимостью перехода системы образования к режиму инновационного развития и недостаточностью разработок об условиях и механизмах этого перехода, слабым использованием новых информационных технологий для обеспечения обратной связи между субъектами образовательного процесса и системой управления образованием » [165, с. 5].

Таким образом, инновационность носит в высшем образовании систематический характер и предполагает целенаправленно организованный поиск инновационных изменений на уровне профессиональной деятельности (профессиональной подготовки) специалиста (в т.ч., будущего). Систематический анализ этих изменений как источника педагогических нововведений способствует развитию целостной организационной системы «высшее учебное заведение».

В соответствии с мнением Г.Н. Прокументовой, инновации во всех сферах деятельности признаются как условие и средство их развития. Для образовательной

сферы характерна тотальная инноватизация, охватывающая все ступени и уровни » [359, с. 38].

Понятие «инновация», означающее в переводе с английского «нововведение», впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX веке в контексте введения некоторых элементов одной культуры в другую (А.И. Пригожин) [341, с.33].

В научный оборот экономики термин «инновация» был введен в 1930-е годы (И. Шумпетер и Г. Менш) через понимание воплощения научного открытия в новой технологии или продукте. С этого времени термин приобрел статус общенаучной категории и обогатил понятийно-терминологические системы многих наук [484, с. 21].

Существует мнение (А.С. Ахиезер, Н.Л. Коршунова, М.М. Прохоров и др.), что, в том числе и в образовательной сфере, инновации носят спорный и противоречивый характер, что обусловлено противоречивостью понимания традиционного и инновационного в педагогической сфере, различием целей и ценностей субъектов образования [341, с.36-39].

Анализ работ по исследованию инноватики в педагогической деятельности (К. Ангеловски, В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Л.С. Подымова, С.Д. Поляков, В.А. Сластёнин, В.И. Слободчиков, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков, Т.И. Шамова, В.З. Юсупов, Р.М. Юсуфбекова и др.) выявил неоднозначность толкования используемых при характеристике данного явления терминов.

В соответствии с мнением В.А. Сластёнина, для обозначения инноваций в отечественной педагогической теории и практике использовались следующие термины: «внедрение достижений педагогической науки в практику», «использование педагогических открытий в практике», «обновление педагогической деятельности», «преобразование педагогического опыта», «перестройка традиционных систем образования». Расширение международного сотрудничества в этой области привело к появлению современных понятий «инновационные процессы», «инноватика» и др. [403, с. 132].

Для нашего исследования является значимым выявление признаков инновационности (новизны) инициируемых педагогами новшеств (новаций). В частности, в соответствии с мнением Н.Р. Юсуфбековой, существует два типа нового: 1) впервые созданное, соответствующее вновь установленной истине (открытие); 2) новое, как конкретизация и дополнение прежнего (оптимизированное старое) [517,



с. 25]. В исследованиях В.А. Слостёнина и Л.С. Подымовой новизна инноваций констатируется как относительный признак и в личностном, и во временном аспектах. Ученые выделяют:

- абсолютную новизну, присущую неизвестному до настоящего времени «новшеству», не имеющему аналогов и прототипов;

- частную (относительную) новизну, которая является разновидностью абсолютной новизны; она подразумевает обновление чаще всего только одного из элементов системы в порядке текущей модернизации; через частную новизну многих элементов системы возможно ее полное изменение, но свойством абсолютной новизны она обладать не будет;

- условную (относительную) новизну, которая возникает при необычном, новом сочетании ранее известных элементов, которое не обладает свойством абсолютной новизны, но позволяет решить выявленные проблемы более продуктивно;

- местную (относительную) новизну, которая отражает факт использования новшества в конкретных условиях;

- субъективную (относительную) новизну, проявляющуюся в новизне продукта для данного субъекта и в отсутствии этого свойства для других, возможно многих субъектов [403, с. 136-205].

Анализ работ, включивших в содержание исследований данную проблему (К.В. Елисеев, В.И. Загвязинский, И.М. Ильинский, Н.И. Лапин, В.В. Платонов и др.), привел нас к констатации следующих признаков инновационной новизны:

- рассмотрение новизны в аспекте непохожести на ранее известные системы и виды деятельности;

- повторяемость элементов новизны, характеризующая её как определенно стабильное состояние образовательной системы или вида педагогической деятельности;

- достижение более оптимальных условий функционирования организационной системы, в которую она внедряется.

Для нашего исследования является важным достижение однозначности определения таких основных понятий как, «новшество» («новое»), «инновация» («новация»), «нововведение», «инновационный, процесс», «инновационная деятельность».

Для изучения сущности данных понятий считаем необходимым установить общее и различное в их понимании учеными.

В словарях (С.И. Ожегова и других авторов) понятие «новое» и «новшество» трактуются как тождественные и определяются следующим образом: 1. Впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно взамен прежнего, вновь открытый. 2. Относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени. 3. Недостаточно знакомый, малоизвестный. « Новый – впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, или к настоящему времени недостаточно знакомый, малоизвестный » [313, с. 176].

Аналогичное толкование данных понятий со ссылкой на С.И. Ожегова имеет место в работах по исследованию общих проблем инноватики (Г.Л. Азоев, К. Ангеловски, В.П. Баранчев, В.Н. Гунин, А.Я. Кибанов, Б.Н. Киселев, А.М. Ковалева, А.Г. Поршнева, З.П. Румянцева, Н.А. Саломатин, Ю.Д. Турусин, В.А. Устинов, Д. Фоутс, А. Эллис и др.), где они рассматриваются как новый порядок, новый обычай, новый метод, изобретение, новое явление (открытие). Согласно определению новшества в образовании П.И. Третьяковым, оно характеризуется как «...явление, несущее в себе сущность способа, методики, технологии и организации и содержания нового » [448, с. 134-135]; В.И. Слободчиковым понятие «новшество» отождествляется с понятием «новация» через уточнение, что « если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей изменение лишь отдельных элементов некоей системы, то мы имеем дело с новацией » [407, с. 6-7].

С учетом вышесказанного, мы предполагаем использовать термин «новшество» как инициированный педагогами (в т.ч., будущими), идею или проект внесения в профессиональную деятельность (профессиональную подготовку) прогрессивных относительно реализуемой в данный момент изменений.

Нами выявлена позиция исследователей, К. Ангеловски [16, с. 15-19], А. Эллис и Д. Фоутс [511, с. 24-27], которые отождествляют понятие «новшество» с понятием «инновация» («нововведение»), рассматривая их как новое средство решения возникших проблем, в т. ч. и в образовательной сфере. По мнению ряда ученых, занимающихся теорией инноватики (Р.З. Акбердин, В.Н. Гунин, А.Я. Кибанов, З.П. Румянцева, Н.А. Саломатин, Ю.Д. Турусин, В.А. Устинов и др.), понятие «нововведение» принято считать русским вариантом английского слова «innovation», буквальный перевод которого с английского означает «введение новаций» или «введение новшеств » [381, с. 215-218]. В словаре

иностранных слов также понятия «инновация» (лат. *in* – в, *novus* – новый) и «нововведение» трактуются как лексически эквивалентные [408].

Вслед за С.А. Гильмановым [104, с. 14], В.И. Загвязинским [136, с. 5-14], Э.А. Искандаровым [158, с. 11], С.Д. Поляковым [340, с. 116], В.В. Черепановым [490, с. 67] и другими признаем тождественность понятий «инновация» и «нововведение».

Инновации в высшем образовании рассматриваются как новшества, специально спроектированные, разработанные или случайно открытые в порядке педагогической инициативы (В.В. Тарабаева) [436, с. 39]; они предполагают целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы, и вызывающие его переход из одного состояния в другое (В.А. Бордовский) [60, с. 51].

По мнению И.В. Цветковой, с которым считаем целесообразным согласиться, «инновация характеризует особый тип развития социальных систем, ориентированных на создание и распространение новых идей, знаний, вещей, технологий. Это целенаправленное введение новшества, предполагающее не только изобретение чего-либо принципиально нового, а и заимствование того, что было изобретено в условиях другой культуры и трансформировано, приспособлено к существующим условиям» [486, с. 23].

Считаем необходимым указать на разноаспектность понимания инноваций в педагогической сфере:

- как социально-психологического качества деятельности (В.А. Антонюк);
- как процесса создания и использования нового опыта, сопряженного с изменениями в социально-образовательной среде на основе разработки исследовательских задач (Т.Г. Браже, Д.М. Гвишиани, Л.Л. Горбунова, Т.К. Донская, Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Г.С. Сухобская);
- как преобразования и изменения в образе деятельности, стиле мышления педагога, – как построения целостной концепции, лежащей в основе общей системы учебно-воспитательной работы (К. Ангеловски, М.В. Кларин, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская);
- как фактора стимулирования профессиональной активности учителей (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский);

– как новой гуманистической парадигмы образования, проявления творчества в педагогической деятельности (Г.А. Барсенева, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, В.И. Кучинский) [236, с.45].

Ряд авторов в своих исследованиях под инновацией понимают конечный результат по ее внедрению:

– результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных форм и т.д. (В.Г. Горохов, В.Ф. Халипов);

– итоговый результат создания и освоения принципиально нового или модифицированного средства (новшества), удовлетворяющий конкретные экономические потребности и дающий ряд эффектов – экономических, социальных, научно-технических и др. (Д.В. Соколов; А.Б. Титов, М.М. Шабанова);

– определяет инновацию как конечный результат внедрения новшества с целью изменения объекта управления и получения экономического, социального, социально-экономического или другого вида эффекта (Р.А. Фатхутдинов) [466, с.137-141].

Несколько иной (научно-практический) разворот в рассмотрении феномена инновации мы находим у И.А. Колесниковой, которая трактует ее « как форму проявления нового качества педагогической реальности, как прогностичный способ будущетворения в педагогике, как выражение стремления к более высокой степени обобщения результатов освоения педагогической реальности » [187, с. 61-70].

Таким образом, можно отметить, что в трактовке понятия «инновация» – «новшество» («новое») существует позиция ученых, согласно которой оно рассматривается как новое явление, новый метод или способ, форма проявления данного явления.

Анализ доступной нам научной литературы по проблеме инновационного развития организационных систем выявил позицию ученых, рассматривающих инновацию как процесс внедрения новшеств. В частности, понятие «инновационный процесс», как нами указывалось выше, экстраполировано из экономики, где наиболее полно было представлено в начале XX в. (1911 г.) австрийским ученым И. Шумпетером, который « анализировал «новые комбинации» изменений в развитии экономических систем и рассматривал инновацию как целенаправленный процесс » [466, с. 164]. Аналогичной трактовки понятия «инновация» придерживаются и ряд других авторов:

– инновация означает внедрение чего-либо нового, какой-либо новой вещи, новинку, реформу», то есть является процессом (М. Хучек) [483, с. 16];

– инновацией (нововведением) является практическое использование новшества с момента его технологической разработки (Г.Л. Азоев, В.П. Баранчеев, В.Н. Гунин) [461, с. 117-121];

– инновация представляет собой использование в той или иной сфере общества результатов интеллектуальной (научно-технической) деятельности, направленных на совершенствование процесса или результатов деятельности (П.Н. Завалин, А.К. Казанцев, Л.Э. Миндели) [316с. 169-171];

– инновация предполагает прибыльное использование новаций (новшеств) в виде новых технологий, видов продукции, организационно-технических и социально-экономических решений производственного характера (Ю.Л. Морозов) [456с. 168];

– инновация является целенаправленным изменением, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, население, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы (А.И. Пригожин) [351, с. 37-38];

– инновация (в образовании) – это управляемый процесс создания, освоения и применения педагогических новшеств, которые обеспечивают более высокую эффективность обучения, воспитания и развития личности (В.З. Юсупов) [516, с. 34-35].

В рамках данного исследования под *термином «инновация»* мы будем понимать прогностическую форму проявления педагогической реальности в рамках функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» через изобретение или трансформацию ее компонентов, которые способствуют прогрессивному развитию всей ее целостности.

Ряд исследователей (Д.Д. Вачугов, Т.Е. Березкина; Н.А. Кисляков и др.) допускают употребление термина «инновация» и для обозначения процесса, направленного на реализацию новшества (внедрения новшеств), и для обозначения результата этого процесса (новые или усовершенствованные продукты и технологии, внедренные на рынке услуг) [316, с. 38-39].

В ходе изучения и анализа научной литературы нами не выявлено значительных расхождений в понимании учеными сущности инновационных процессов. В частности, под инновационным процессом они понимают:

– процесс, связанный с созданием новой для конкретного общеобразовательного учреждения практики (А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики) [483, с. 29];

– последовательную цепь событий, в ходе которых новшество вызревает от исследований и разработок новой идеи до практического внедрения (Т.Е. Березкина, Д.Д. Вачугов, В.Р. Веснин, Н.А. Кислякова и др.) [316, с. 136].

В вопросе внедрения инноваций (введения новшеств в практику) нам импонирует концептуальная позиция ученых, согласно которой научные основания данного процесса равнозначны с проектированием и изобретательством. В процессе внедрения инновации первостепенным является не создание самого новшества, а анализ результатов его реализации [351; 461; 488]. Аналогична позиция А.В. Хуторского относительно влияния науки и образования на результативность инноваций [484, с. 26]. Таким образом, введение новшеств рассматривается как функция управления искусственными и естественными процессами изменений в развитии вуза и называется инновационным процессом. В нашем понимании, *инновационный процесс* – это последовательная цепь событий, в ходе которых новшество реализуется от идеи до конкретного продукта, технологии или услуги и распространяется в педагогической практике.

К началу XXI века в образовании постепенно сформировалась новая отрасль научно-педагогического знания: инноватика, которая изучает новые технологии, процессы развития и практику образования. Она предполагает неразрывное единство и взаимосвязь трех основных этапов инновационного процесса в сфере образования: создания педагогических новшеств; их внедрения и освоения; применения и распространения. Специалисты в области педагогической инноватики включают в структуру инновационного процесса также образовательную деятельность, по отношению к которой происходят три предыдущих этапа [155; 156; 316; 351; 461; 484; 488]. Данное представление инновационного процесса отражает традиционный для инноватики подход «внедрения науки в практику», который не учитывает механизмы (рефлексивные процедуры) включения в инновационный процесс его субъектов.

Внедрение достижений педагогической науки в практику на территории РФ и постсоветского пространства осуществлялось достаточно интенсивно, начиная с конца 70-х годов XX века, и отождествлялось с распространением передового педагогического опыта. В данный временной отрезок широкое распространение получило движение наставничества, которое в нашем исследовании трактуется как одна из форм

консалтингового сопровождения процесса профессионального становления молодого педагога при условии его грамотной технологической организации [248].

Считаем важными для нашего исследования выводы ученых о необходимости упорядочивания стихийности в распространении передового опыта, который в педагогической сфере при соответствии определенным требованиям можно отнести к инновациям. В частности, по утверждению П.И. Карташова, внедрение является особым видом соотношения теории и практики, который отличается преднамеренностью и целенаправленностью [168, с. 76].

Предметом педагогической инноватики выступает не только преобразование практики образовательной деятельности, но и условия, средства, закономерности, формы, методы, технологии, другие атрибуты, связанные с педагогическими инновациями. Но главный момент, который отличает педагогическую инноватику от инноватики в других областях, – это личностный фактор [90; 93; 484].

Согласно исследованиям, инновационные процессы, отражающие развитие каждого вуза, осуществляются либо через эксперименты, либо путем адаптации и переноса отечественного или зарубежного опыта. По мнению учёных, стоявших в России у истоков создания инфраструктуры, поддерживающей инновационную деятельность университетов (В.Е. Шукшунов, Э.К. Калинин, Е.А. Лурье), «современные университеты должны реализовывать полный инновационный цикл, связанный с созданием инноваций» [436, с.12].

Таким образом, инновационный процесс является более широким понятием, чем инновационная деятельность и включает в себя формирование замысла инновационных изменений через инициирование субъектами образовательной деятельности педагогических новшеств, подготовку проекта их внедрения в профессиональную деятельность и постепенное осуществление реализации данного проекта (инновационную деятельность). Для осуществления полного цикла инновационного процесса необходим инновационный потенциал, который мы, следуя за В.В. Тарабаевой, определяем как «комплекс возможностей, которые может использовать вуз при создании, селекции и внедрении инноваций» [436, с. 50].

Мы согласны с И.А. Колесниковой в аспекте инновационного потенциала по переносу опыта из одного культурного контекста в другой [276, с. 63].

В инновационном процессе, по нашему мнению, важна эффективность использования инновационного потенциала вуза, которая зависит от профессионализма и ценностно-целевых установок его кадров. Соответственно, инновационное развитие вуза может быть представлено как процесс реализации его инновационного потенциала, в котором ведущая роль отводится субъектам разработки и осуществления инновационных изменений. В нашем случае к таковым относятся участники консалтингового процесса: консалтер и клиент.

В самом широком смысле реализация инновационного потенциала выступает как форма управляемого развития. Соответственно, инновационное развитие вуза предполагает организацию взаимодействия его подразделений в ходе разработки и внедрения нововведений, обучение и переподготовку специалистов, планирование, формирование и использование необходимых стимулов, преодоление нежелательных последствий.

Под *инновационными развитием вуза* нами понимается объективно обусловленный, целенаправленный процесс качественных изменений организационной системы «высшее учебное заведение», предпосылкой, условием и содержанием которого выступают нововведения (процедуры создания и использования прогностично-прогрессивного новшества), обеспечивающие оптимально устойчивое системно-целостное продуктивное функционирование данной системы.

Для обеспечения глубины осмысления различий и совпадений в трактовке авторами представленных понятий считаем целесообразным актуализировать попытки исследователей по классификации инициируемых новшеств и соответствующих им инноваций. Результаты наших изысканий в данном направлении мы посчитали целесообразным представить в Таблице 1.4.

Таблица 1.4 – Классификация инноваций в педагогической сфере

Основание классификации	Виды инноваций	Авторы
Причина возникновения	Кризисные (возникают неожиданно и обеспечивают выживание организационной системы в новых условиях); стратегические или инновации развития (имеют упреждающий характер и способствуют получению конкурентных преимуществ в перспективе)	Г.И. Морозова, Н.И. Морозова Э.А. Уткин и др.



Основание классификации	Виды инноваций	Авторы
Инновационный потенциал	Модификационные (усовершенствование, рационализация, видоизменение, модернизация того, что имеет аналог или прототип); комбинаторные (новое конструктивное соединение ранее известных методик, технологий, форм, приемов и пр.); радикальные (обеспечивают значительные преобразования конкретного направления деятельности вуза)	А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики и др.
Ресурсоемкость (время, материально-техническое и методическое обеспечение, подготовленность кадров, финансы)	Низкая, средняя, высокая ресурсоемкость	Ю.С. Алферов, Т.П. Афанасьева, А.В. Баранникова, И.А. Елисеева, В.И. Ерошин, А.В. Лоренсов, Н.В. Немова, Т.И. Пуденко; О.Г. Хомерики, П.В. Худомирский и др.
Уровень разработанности (наличие проекта и программы внедрения)	Новшества, полностью подготовленные к использованию; новшества, недостаточно подготовленные к использованию	А.М. Ковалева, В.С. Лазарев, Н.А. Соломатин, Ю.Д. Турусин и др.
Варианты организации	Внутрикорпоративные, программные, конкурсные	Г.Л. Азоев, В.П. Баранчеев, В.Н. Гунин, Б.Н. Киселев, А.Г. Поршнева, З.П. Румянцева, В.А. Устинов и др.
Масштаб (мера охвата вуза как системы инновационными процессами)	Локальные (частные, местные, единичные), модульные (блочные), системные	В.С. Лазарев, М.М. Поташник, В.А. Слостёнин, П.И. Третьяков и др.
Предметная отнесенность (область реализации)	В содержании образования, в методиках, технологиях, формах, методах, приемах, средствах учебно-воспитательного процесса, в его организации, в управлении им	А.В. Лоренсов, А.Е. Капто, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики
Отношение к предшествующему новшествам процессу	Замещающие (реализуются вместо какого-либо устаревшего средства, приема, технологии и пр.); отменяющие действующие ранее формы, методы работы, содержание образования и пр.; открывающие (предполагают освоение новых программ, технологий, видов образовательных услуг и пр.)	А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики и др.
Последствия реализации нововведений	Прогрессивные (развивающие) обеспечивают повышение качества образования, регрессивные (разрушительные) вызывают снижение качества образования	Г.И. Морозова, Н.И. Морозова, Э.А. Уткин

Представленные в таблице основания не претендуют на квалификацию полных и окончательных, т.к. таковые для классификации новшеств в настоящее время в научной

литературе отсутствуют. В соответствии с представленной классификацией, в рамках данного исследования термин «инновация» предполагает реализацию новшества локального или модульного характера, а понятие «инновационный процесс» ассоциируется с внедрением системных инновационных изменений.

Систематизируя доступные нам в научной литературе виды инноваций, мы преследовали цель использования их для выявления содержательной наполненности компонентов консалтинга как ПТИР вуза. В этой связи для нас являются значимыми выявленные в литературных источниках по заявленной проблеме подходы к исследованию структуры инновационных процессов.

Ряд авторов (А.С. Ахиезер, Н.И. Лапин, Л.С. Подымова, А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.А. Слостёнин, Н.П. Степанов, В.С. Толстой и др.) при исследовании инноваций предполагают разделение структуры инновационного процесса на этапы в соответствии с логикой освоения новшества. В частности, В.А. Слостёнин и Л.С. Подымова в микроструктуре инновационного процесса выделяют концепцию «жизненного цикла» нововведения, состоящую из последовательности следующих этапов:

- этап открытия как рождения новой идеи или концепции новшества является, результатом фундаментальных и (или) прикладных научных исследований или мгновенного «озарения» (догадки, инсайта);
- этап изобретения (создания новшества), на котором происходит воплощение идеи в какой-либо объект, материальный или духовный продукт-образец;
- этап практического применения новшества, на котором оно апробируется, дорабатывается до момента получения устойчивого эффекта от новшества;
- этап распространения новшества, суть которого заключается в широком внедрении, диффузии (распространении) последнего в другие сферы;
- этап господства новшества, на котором оно перестает быть таковым, постепенно теряя свою новизну, что приводит к появлению эффективной альтернативы реализуемого новшества;
- этап сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым материальным или духовным продуктом-образцом [403, с. 206].

Представленная структура последовательности этапов инновационного процесса представляет собой упрощенную схему реального его осуществления в рамках консалтинга как ПТИР вуза.

В рамках второго подхода к изучению структуры инновационных процессов они рассматриваются как полиструктурные процессы. В данном аспекте нам близка позиция М.М. Поташника, который выделяет в составе любого инновационного процесса следующие структуры:

- деятельностьную (по совокупности компонентов: мотивы – цель – задачи – содержание – формы – методы – результаты);
- субъектную (по деятельности всех субъектов развития: от руководства и специалистов административно-управленческого корпуса до рядовых сотрудников и специалистов, в т.ч., будущих консультантов, экспертов, специалистов органов управления образованием, аттестационной службы и др.);
- уровневую (по деятельности субъектов инновационных процессов на различных уровнях: международном, федеральном, региональном, муниципальном (районном, городском) или уровне образовательного учреждения);
- содержательную (по сфере рождения, разработки и освоения новшества: в содержании образования, методиках и технологиях обучения, воспитания и развития, организации образовательного процесса, управлении);
- структуру жизненного цикла (по смене этапов: возникновение – старт – быстрый рост при возможных инновационных сопротивлениях – зрелость – освоение – диффузия (проникновение, распространение) – насыщение (освоенность многими людьми, проникновение во все части образовательного и управленческого процессов) – рутинизация (достаточно длительное использование новшества, в результате чего оно становится для многих людей обычным явлением, нормой) – кризис (исчерпанность возможностей применения новшеств в других областях) - финиш (нововведение перестает быть таковым или заменяется другим, более эффективным или поглощается более общей эффективной системой новшества). Некоторые нововведения, по мнению М.М. Поташника, проходят еще одну стадию – стадию иррадиации, когда с рутинизацией новшество не исчезает как таковое, а модернизируется и воспроизводится, зачастую оказывая еще более мощное воздействие на процесс развития образовательного учреждения [457, с. 187].

Представленные выше структуры инновационных процессов близки по своей сущности и способствуют выявлению структурно-компонентного состава консалтинга как ПТИР вуза, в котором инновационный процесс является базовым для технологизации. Учет деятельностьной структуры способствует соблюдению логики инновационных процессов.

Субъектная актуализирует проблему профессиональной готовности всех участников консалтинга к инновационной деятельности и предполагает критериальное подкрепление этого этапа. Уровневая структура представлена заявленной нами в исследовании иерархией подсистем организационной системы «высшее учебное заведение» и обуславливает согласование направлений и сроков реализации инноваций на различных уровнях: отдельного педагога / специалиста (в т.ч., будущего), структурного подразделения, всего вуза. Содержательная структура способствует упорядоченному поиску тактики для осознанного выбора новшества, наиболее полно удовлетворяющего потребность субъекта консалтинговой деятельности в инновационных изменениях. Специфика протекания любого инновационного процесса учтена в структуре жизненного цикла. Управленческая структура предполагает учет в компонентном составе консалтинга как ПТИР вуза специфики управленческой деятельности (планирование – организация – руководство – контроль). Организационная структура предопределяет соотнесение инновационных преобразований уровневого плана с инновационным развитием вуза как целостности. на каждом его этапе.

Считаем необходимым отметить, что режим инновационного развития вуза визуально представляет собой непрерывный процесс чередования этапов развития и функционирования в силу неодновременной реализации инновационных программ на уровне подсистем организационной системы вуза.

Ориентация иницируемых и разрабатываемых в процессе консалтинга как ПТИР вуза новшеств на непрерывное усовершенствование процессов самоорганизации его субъектов может привести к запуску механизмов саморазвития вуза как целостной организационной системы, в т.ч., в инновационном режиме. В рамках консалтинга как ПТИР вуза реализуемые инновации и инновационные процессы можно предвирать, вызывать, предвидеть, ускорять – т.е. в определенной степени управлять их протеканием.

Использование в практике осуществления консалтинга как ПТИР вуза инноваций, сориентированных на модернизацию образовательных процессов в условиях возрождения этнокультурных ценностей, позволяет направить образование в русло подлинного национального развития.

Режиму инновационного развития вуза соответствует такая ситуация в его функционировании, при которой организованы системные инновационные процессы, направленные на изменение всех сторон его жизнедеятельности (содержания образования; методик и технологий обучения, воспитания и развития; организации образовательного

процесса; процесса управления) при мотивации и участии в консалтинге руководства, значительной части педагогического коллектива и студентов.

### **Выводы по главе I**

Современное общество находится на переломном этапе развития, что предполагает обновление ценностей и идей, которые отвечают требованиям времени и новым потребностям общества. Доминирование устоявшихся социальных стереотипов обуславливает постепенность данного процесса. Классика в этот период всегда является основой для выбора направления, перспектив развития образования в будущем.

Вплоть до XX века классический университет либо сам выступал творческой лабораторией сообщества, либо делал это опосредованно – через подготовленные им кадры. Гумбольдтская модель университетского образования, соединяющая собственно обучение с научными исследованиями, просуществовала с некоторыми изменениями до конца 1990-х годов XX века.

Зафиксированные М. Вебером еще в начале 50-х годов прошлого века проблемы перегрузки профессиональным обучением, разрастания университетов в огромные организации при отсутствии соответствующего пополнения преподавательского состава приобрели признаки тенденции.

Учитывая радикально меняющийся мир, чисто профессиональная подготовка бесперспективна: мы не можем предвидеть, какова будет профессиональная структура общества на протяжении жизни даже одного поколения. Все более значимым становится гибкость получаемых навыков – таких, как навыки организации времени, решения проблем, адаптивности и т. п. Методологически данная проблема требует конструктивистского аналитического подхода, позволяющего более адекватно описывать перспективы эволюции современной идентичности, который наиболее продуктивно реализуется в консалтинге как ПТИР вуза.

Массовый характер высшего образования predetermined утрату им автономии, потерю привилегий образовательного центра, продуцирующего новое знание. Развитие информационных технологий спровоцировало тенденцию возникновения большого количества специализированных институтов, которые предлагают широкий перечень научных и образовательных услуг. В результате интеграции науки, производства и образования возникло новое для образовательной системы явление: технологический

трансфер. Данные тенденции, возникшие изначально в функционировании зарубежной высшей школы, переместились в образовательную сферу постсоветского пространства и требуют, по нашему мнению, консалтингового сопровождения.

Одним из общих направлений решения поставленных выше задач в системе профессиональной подготовки мировой практикой предложено развитие университетов как учебно-научно-инновационных комплексов, обеспечивающих непрерывный процесс подготовки специалистов и инновационной продукции для приоритетных отраслей промышленности.

В рамках такого комплекса должны создаваться организационные структуры, призванные реализовывать задачи проектирования и формирования образовательных программ по заказу предприятия. В исследованиях по развитию современной высшей профессиональной школы предлагаются различные варианты совместной работы вуза и предприятия. Обобщенно их можно представить как следующие два направления: 1) реализация поставленных задач непосредственно в стенах вуза путем выделения соответствующих структурных подразделений; 2) реализация задач подготовки и переподготовки востребованных кадров непосредственно на предприятии путем формирования корпоративных университетов.

Согласно мировому опыту формирования корпоративных университетов, данный процесс бесперспективен без привлечения крупных вузов с их традициями и научными достижениями (интеллектуальный капитал, преподавательский ресурс, опыт прикладных исследований и др.). Подобные вузы должны располагать разветвленной сетью филиалов с развитой инфраструктурой, расположенных на территориях базирования отдельных производств компании, создающей корпоративный университет. Технопарки – относительно новая для России и Беларуси, но широко распространенная на Западе, форма данной интеграции.

Исходя из вышеизложенного, предполагается достраивание уже сформировавшегося вуза до университетского комплекса путем привлечения извне учебных, научных, инновационных, обслуживающих и других структур и подразделений. Данный путь, который имеет место в практике функционирования современных вузов на постсоветском пространстве, по нашему мнению, фиксирует отход от образца академической гумбольдтовской модели университета к типу «предпринимательский университет». Для сохранения традиционных академических ценностей университетского образования в

условиях коммерциализации его компонентов наиболее целесообразным, по нашему мнению, будет использование консалтинга как ПТИР вуза для выработки продуктивных решений.

Анализ литературы показал, что в современной дидактике все большее распространение приобретает ориентация на инновационное обучение. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе с конца 1950-х годов, а в странах социалистического лагеря лишь в 1980-х годах. Развитие педагогической инноватики в СССР было затруднено ввиду монопольного господства одной идеологии и связанного с ней тоталитаризма в управлении всеми сферами жизни, науки, образования.

Для современного высшего образования России и Беларуси, к сожалению, характерно стихийное развитие инновационных процессов. В качестве механизма, способствующего упорядоченности реализуемых в рамках конкретного вуза инноваций, что за счет эффекта синергии будет содействовать переводу его в режим инновационного развития, нами предлагается консалтинг как ПТИР вуза. На основе анализа тенденций развития высшего образования мы выявили востребованность консалтинга как ПТИР вуза. В качестве признака инновационного развития вуза мы приняли реализацию им новых функций. В качестве основных характеристик инновационного развития высшего учебного заведения мы принимаем интенсификацию исследовательской и инновационной деятельности субъектов образовательных процессов.

Латентное присутствие консалтинговой функции в виде задач консалтингового характера, которые интегрированы с ведущими функциями вуза, было нами выявлено в процессе анализа литературы по развитию образования в России и за рубежом методом контент-анализа. Представленные в Приложении В результаты контент-анализа и их статистическая обработка свидетельствуют о присутствии функциональных задач консалтингового характера на протяжении всего процесса функционирования высшей школы как за рубежом, так и в России. Они подтверждают наше предположение о сложившейся тенденции латентного проявления консалтинговой функции высшего учебного заведения через реализацию задач его ведущих функций на каждом этапе развития, который мы характеризуем как инновационное вследствие появления новых функций. В настоящее время внешние и внутренние обстоятельства функционирования вузов требуют перевода консалтинговой функции из латентного состояния в явное. Консалтинг как ПТИР вуза способствует данному процессу.

Характер и содержание выявленных в процессе анализа тенденций развития высшего образования функциональных задач консалтинговой направленности позволил нам определить основные базовые процессы функционирования организационной системы «высшее учебное заведение», для которых использование консалтинга как ПТИР вуза будет способствовать переводу его в режим инновационного развития. Консалтинг как ПТИР вуза предполагает организацию и осуществление консалтинговой поддержки силами внутренних консалтеров следующих реализуемых вузом процессов:

- основных процессов функционирования вуза (исследование, обучение, воспитание) в инновационном режиме развития;
- консалтинговое сопровождение процессов научного исследования ППС вуза от момента их организации (оформление заявок на участие в конкурсах, грантах и т.п.) до этапа экспериментальной апробации;
- стратегии развития (в том числе инновационного) вуза как организационной системы;
- процесса разработки стратегической программы по формированию высокого рейтинга вуза и престижа его специальностей;
- процессов формирования компетенций субъектов консалтингового взаимодействия к осуществлению исследовательской деятельности и продвижению в социум ее результатов;
- процессов формирования компетенций субъектов консалтингового взаимодействия к осуществлению инновационной деятельности;
- индивидуальной траектории развития субъектов консалтингового взаимодействия;
- процессов формирования общей и профессиональной культуры субъектов консалтингового взаимодействия через запуск механизмов самовоспитания на основе осознания личной свободы и ответственности;
- процессов формирования компетенций студентов к осуществлению непрерывной профессиональной подготовки;
- индивидуальной траектории осуществления студентами профессионального образования;
- процесса непрерывного повышения квалификации на рабочем месте ППС и специалистов вуза;



- процессов корректирования содержания образования и форм его реализации в соответствии с потребностями рынка;
- анализа тенденций развития отраслей народного хозяйства для разработки перспектив инновационного развития вуза в рамках открытия новых специальностей;
- процесса формирования управленческих компетенций и управленческой культуры субъектов консалтингового взаимодействия;
- процесса формирования соответствующего уровня юридической культуры для устранения проблем неоднозначности толкования законов субъектами консалтингового взаимодействия;
- процесса сбалансированности развития платных услуг (образовательных и научных) с целью привлечения внебюджетных средств;
- процесса определения приоритетных направлений финансовых расходов и разработки проектов развития учебно-материальной базы вуза;
- проектов и процесса их реализации по режиссуре празднований и создания традиционных церемоний в вузе;
- проектов и процесса их реализации по оформительскому, ландшафтному и внутреннему дизайну материально-технической базы вуза;
- процессов принятия хозяйственных управленческих решений, не относящихся к учебному процессу.

Мы посчитали целесообразным сгруппировать данные процессы по направленности на субъектов, что позволило визуально представить их выявленную совокупность в схематичной форме (см. Рисунок 1.1).

Мы не исключаем возможности оказания услуг внешнего сервиса в форме консалтинга как ПТИР вуза при условии достижения специалистами консалтинговой службы вуза должного уровня квалификации.

Переживаемый кризис и социально-политическая нестабильность не позволяют полностью проявиться преимуществам интеграции в российской и белорусской высшей школе. Финансирование за счет государства объективно порождает тенденции к усилению централизации в сфере управления вузами, к попыткам урезать их автономию и самостоятельность. Непопулярная государственная программа по выявлению неэффективно функционирующих вузов, упрощенный перенос в высшую школу компонентов западноевропейской образовательной системы вызывают неадекватную реакцию

общественности и научных кругов РФ и РБ. Тотальное следование требованиям Болонской конвенции, по их мнению, потребует разрушения традиций отечественного образования, что в конечном итоге обернется опасностью разрушения национальной безопасности.

Вузы	Сузвы	Школы	Система повышения квалификации	Система дополнительного образования
<b>ВНЕШНИЙ</b>				
<b>консалтинг как ПТИР вуза</b>				
<b>ВНУТРЕННИЙ</b>				
<i>СТУДЕНТЫ</i>		<i>ППС</i>		<i>СПЕЦИАЛИСТЫ ВУЗа</i>
Основных процессов функционирования вуза в режиме инновационного развития				
Стратегии развития (в том числе инновационного) вуза как организационной системы				
Анализа тенденций развития отраслей народного хозяйства для разработки перспектив инновационного развития вуза в рамках открытия новых специальностей				
Процесса разработки стратегической программы по формированию высокого рейтинга вуза и престижа его специальностей				
Индивидуальной траектории развития субъектов				
Процесса формирования компетенций к осуществлению непрерывной профессиональной подготовки		Непрерывного повышения квалификации на рабочем месте		
Процесса формирования компетенций к осуществлению исследовательской деятельности и продвижению в социум ее результатов				
Процесса формирования компетенций к осуществлению инновационной деятельности				
Процесса формирования общей и профессиональной культуры через запуск механизмов самовоспитания на основе осознания личной свободы и ответственности				
Проектов и процесса их реализации по режиссуре празднований и создания традиционных церемоний				
Проектов и процесса их реализации по участию в государственных и международных исследовательских программах (в конкурсах, грантах и т.п.)			Процесса сбалансированности развития платных услуг (образовательных и научных) с целью привлечения внебюджетных средств	
Процесса корректирования содержания образования и форм его реализации в соответствии с потребностями рынка				
Индивидуальной траектории осуществления профессионального образования		Процесса определения приоритетных направлений финансовых расходов и разработки проектов развития учебно-материальной базы вуза		
		Процесса формирования соответствующего уровня юридической культуры для устранения проблем неоднозначности толкования законов		
Процесса формирования управленческих компетенций и управленческой культуры			Проектов и процесса их реализации по оформительскому, ландшафтному и внутреннему дизайну	
			Принятия хозяйственных управленческих решений, не относящихся к учебному процессу	

Рисунок 1.1 – Функциональный состав консалтинга как ПТИР вуза

В условиях приоритетной поддержки образования со стороны государства система профессиональной подготовки в высшей школе должна обеспечить эффективное использование человеческих, информационных, материальных, финансовых ресурсов. Прогрессивная тенденция фундаментализации высшего образования проявляется в том, что получает приоритетное развитие университетское образование, ведется работа по оптимизации сети вузов, их укрупнению, созданию вузовских комплексов. Расширяется участие в поддержке и развитии государственного сектора высшей школы органов власти различных уровней, расширяется самостоятельность вузов в области международного и университетского научно-технического сотрудничества. Все это свидетельствует о тенденции инновационного развития образовательных учреждений высшей школы, для дальнейшего стимулирования и продуктивной реализации которой, по нашему мнению, целесообразно использование консалтинга как ПТИР вуза.

## ГЛАВА II

### ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ КОНСАЛТИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

#### 2.1 Развитие управленческого консультирования в сфере образования

В рамках нашего исследования консалтинг рассматривается как процесс реализации консалтинговой функции вуза. Консалтинг как ПТИР вуза предполагает исследование функциональных задач данной функции, которые способствуют переводу вуза в режим инновационного развития. История зарождения управленческого консультирования (консалтинга) позволяет понять современные возможности его развития, а также перспективы распространения этой сложной профессионально-аналитической деятельности форме ПТИР.

Становление консалтинга обусловлено сферой предпринимательской деятельности, в которую он внедрился в составе процессов управленческого и педагогического консультирования. Однако предпринимательство в современном российском и белорусском образовании остаётся инновационным, не приобрело типового опыта и не накопило культуросообразных традиций. Поэтому имеет смысл рассмотреть развитие консалтинга в широкой временной ретроспективе и в международном опыте.

Перспективы консалтинговой деятельности обусловлены интенсивным развитием науки об управлении, что датируется началом XX века. Сведения, содержащие анализ и обобщение опыта управления, до этого времени отрывочны и разрозненны. Краткий исторический экскурс показывает, что в управлении изначально присутствовала традиция принятия решений на основе консультаций со специалистами более или менее широкого профиля [51, с. 4; 129, с. 8; 229, с. 43; 243, с. 21]

– советы начальнику в книге «Поучение Птаххотепа» (Древний Египет, 2000 – 1500 гг. до н.э.): «...будь спокоен, когда слушаешь ты слова просителя; не отталкивай его прежде, чем он облегчит душу от того, что хотел сказать тебе»;

– Свод законов управления государством в светском стиле, который был разработан и введен в действие во время правления вавилонского царя Хаммурапи (1792–1750 годы до нашей эры) и предусматривал усиление контроля и ответственности за выполнение работ;

– Советы правителя Древнего Рима Катона Старшего землевладельцу (234 – 149 гг. до н.э.) содержат прямые указания на компоненты управленческой деятельности (планирование, организация выполнения планов, контроль и оценка и др.);

– труды древнегреческих ученых Платона и Сократа, в которых указывалось на необходимость планирования и отчетности совершаемой деятельности, соответствия ей имеющихся у деятеля компетенций и др.

Существенная роль в раннем развитии управленческой мысли отводится итальянскому философу и государственному деятелю Н. Макиавелли (1469–1527 гг.), которым в трактате «Государь» сформулированы требования к управленцу [266].

Промышленная революция, которая совершилась в Европе в середине XVIII века, содействовала зарождению управленческой мысли. Бурный рост производства привел к признанию важности анализа и общения в человеческой мотивации (Дж. Ст. Милль) и самого менеджмента (А. Маршалл, М. Логгин и др.), применения менеджмента на железнодорожном транспорте (Д.К. Мак Каллум), необходимости использования методов контроля качества (Э. Уитни), специализации производственных рабочих (Ч. Бэббидж) и т.п. Этот краткий и не полный перечень специализации управленческой инициативы является свидетельством зарождения менеджмента как науки управления в бизнесе [243, с. 22-23].

Зародившееся во второй половине XIX века движение научного управления превратилось в динамично развивающийся процесс обобщения и структуризации накопленного и аналитически осмысленного управленческого опыта. Консультирование на основе научного управления концентрировалось на вопросах производительности и эффективности работы фабрик, рациональной организации труда и снижения издержек производства. Консультирование приобрело квалификацию «организация производства», а осуществляющие его консультанты (консалтеры) стали экспертами по эффективности труда.

Профессия консалтера формировалась на протяжении XIX столетия, став версией деятельности инженеров или технических специалистов. В частности, во Франции в горной промышленности роль консалтера рассматривалась как часть профессиональных обязанностей инженеров корпорации *Corpsdes Mines* (1810 г.) [581; 582].

Универсальность и методическая обобщённость экспертных выводов позволили их передавать в производственную сферу в виде опосредованных консультаций. К началу

XX века были выявлены и описаны различные методы и принципы консультирования, которые удовлетворяли желаниям фабрикантов в совершенствовании методов управления. Постоянный поиск путей и средств повышения эффективности производства в логике развития организационной науки и практики привели к появлению научно-профессиональных рекомендаций для консалтеров [103; 212; 246; 290; 440; 501; 572]:

– Фредерик Уинслоу Тейлор предложил систему дифференциальной оплаты за производительность труда; в 1893 году начал заниматься независимой консалтинговой практикой, организовав собственное дело по управленческому консультированию, первое в истории менеджмента;

– супруги Лилиан (Моллер) и Фрэнк Банкер Гилбреты развивали теорию и практику рационализации трудовых приёмов и движений: разработали метод повышения производительности труда «Система изучения движений»; спроектировали более удобное рабочее место для минимизации утомления рабочего, которое позволяло менять положение со стоячего на сидячее; предложили расстановку (раскладку) оборудования и инструментов, при которой необходимое для работы располагалось в области непосредственного захвата руки; ввели регулярные рабочие перерывы; организовали в 1913 году летнюю школу научного менеджмента для университетских профессоров;

– Генри Лоуренс Гантт разрабатывал свои оригинальные идеи в области методики премиальной оплаты, ввел в практику управления линейный график – прообраз современных сетевых графиков планирования, внес вклад в разработку теории лидерства, с 1901 года работал консультантом;

– Артур Д. Литтл разработал оригинальную методику стратегического анализа и планирования, которая впоследствии, приняв форму концепции стратегического управления, стала мощным инструментом анализа портфельных стратегий для определения разумной диверсификации деятельности многоотраслевой организации; ее можно использовать как на корпоративном уровне, так и на уровне отдельных хозяйственных звеньев;

– Гаррингтон Эмерсон (французский инженер), развивая теорию Ф. Тейлора, разработал принципы управления предприятиями (не только промышленных организаций); ввел в науку понятия «производительность» и «эффективность»; обосновал вопрос о необходимости и целесообразности применения комплексного системного подхода к решению сложных многогранных практических задач организации управления

производством и всякой деятельности вообще; обосновал необходимость специальных знаний и компетентных советов по всем вопросам, связанным с производством и управлением, считая, что подлинно компетентный совет может быть только коллегиальным;

– Тоуэрс Пэррин и Гаррингтон Эмерсон основали первую консалтинговую фирму, которая с 1907 по 1910 годы проконсультировала свыше 200 компаний и открыла свои филиалы в Нью-Йорке, Питсбурге и Чикаго. Движение научного управления превратилось в динамичную и востребованную практикой развитую отрасль науки.

Фредерик Уинслоу Тейлор, признанный родоначальник научной организации труда и менеджмента, был не ученым, а практиком. Он одним из первых провозгласил идею партнерства предпринимателя и рабочего, ставшую основой гуманизации труда. Его принципы научного менеджмента стали краеугольным камнем организации труда в первой половине XX века, а во многих ситуациях преобладают по сей день. Идея научного управления, по мнению ученого, заключается в том, что для каждого вида деятельности человека необходимо выработать научное обоснование, в соответствии с которым должно проводиться обучение работника для приобретения им необходимых компетенций. Эта идея сегодня вполне освоена консалтингом и стала одним из важнейших его направлений, согласуясь с задачами профессионального образования, в том числе непрерывного. Она имеет существенное значение для нашего исследования, актуализируя необходимость концептуализации консалтинга как ПТИР вуза.

Первая фирма инженеров-консалтеров по вопросам организации труда была создана во Франции в 1914 году: ее основатель Моринни, был последователем американца Х. Эмерсона. Приглашенный им на военные заводы Франции инженер С.Б. Томпсон, (последователь Ф.У. Тейлора, преподаватель Гарварда) открыл фирму по обучению консультированию французских технических специалистов. Благодаря этому, появилось много фирм, сделавших бизнесом консультирование по применению новых методов организации труда, в том числе научного управления. Историческим фактом стало то, что принципы организации труда и научное управление профессиональной деятельностью нашли отражение в научно-практическом управлении процессом образования. Консалтинг также приобрел смысл для образовательной практики и определенное место в некоторых ее аспектах.

Первым опытом профессиональной подготовки консультантов-управленцев можно считать организованные профессором металлургии в Conservatoire Nationale des Arts et Metiers (CNAM) Леоном Жилле курсы. На них обучался смешанный класс из начинающих руководителей, руководителей малого бизнеса, корпоративных инженеров, то есть всех, кто не поступил в ведущие школы. В отличие от академически успешных коллег, они были готовы рисковать, чтобы продвигать новые идеи [174, с. 52].

Во Франции в 1912 году было создано профессиональное сообщество консультантов Chambredesingenieurs-conseilsde France (CICF), которое оказывало содействие в популяризации профессии инженера-консалтера. Данное сообщество уделяло большое внимание моральным качествам консультантов, что привело к созданию правил и кодекса поведения для них. Впоследствии это привело к созданию в 1937 году Французской ассоциации инженеров-консалтеров [546; 554].

Консалтинг на этом этапе своего становления обнаруживает новые исторически обоснованные характеристики – демократичность и нравственность как профессионально признанные установки.

Примером соединения академических исследований и консультативной деятельности является карьера шведского профессора Стокгольмской школы экономики Оскара Силлена (1909–1965 гг.). Благодаря его усилиям произошла профессионализация аудиторской деятельности в составе консалтинга [583].

Развитие промышленности со временем породило новые области управленческого консультирования: стало очевидно, что не все производственные проблемы можно решить с помощью экспертов по эффективности. Появился интерес к новым областям консультирования. Так, в Чикаго в 1914 году Эдвин Буз основал службу деловых исследований (Business Research Services) «Буз-Аллен энд Хамилтон» [343, с. 43]. Позже появилась российская консалтинговая компания «Арика», специализирующаяся на проведении бизнес-тренингов для сотрудников, которые непосредственно общаются с клиентами (менеджеров, управленцев, секретариата, стендистов, организаторов выставок и т.п.). Консультированию взаимоотношений между членами коллектива положил начало исследователь проблем организационного поведения и управления в производственных организациях, один из основоположников американской индустриальной социологии и доктрины «человеческих отношений» Джорж Элтон Мэйо. Он руководил рядом исследовательских проектов и экспериментов, в том числе и Хоторнским. Ученый



обосновал особую роль человеческого и группового фактора в управлении. Обобщив эмпирические данные, он создал социальную философию менеджмента, основал движение «за развитие человеческих отношений» и стал одним из основоположников школы человеческих отношений [487, с. 266].

Начало важной консультативной работе по управлению людскими ресурсами и их мотивацией положила Мэри Паркер Фоллет: признав целостный характер сообщества, она выдвинула идею «взаимные отношения» в контексте динамических аспектов личности в отношениях с другими [86, с. 51-53].

Управленческое консультирование, как особый род деятельности, достигает своего расцвета за рубежом в 30-е годы XX века. Это обусловлено появлением проблем, связанных с перестройкой системы управления и усложнением управленческих задач, которые вызваны внедрением новых производственных технологий, процессами кооперирования и специализации, усилением конкуренции. После «великой депрессии» управленческий консалтинг завоевал всеобщее признание: организационное консультирование активно реализовывалось не только в США и Великобритании, но также во Франции, Германии, Чехословакии и других промышленно-развитых странах. При этом, его объем и области применения оставались ограниченными, так как услугами консалтинговых компаний пользовались в основном крупные промышленные корпорации. Консалтеры оставались неизвестными подавляющему большинству мелких и средних фирм. Одновременно данный период характеризуется началом управленческого консультирования государственного сектора. Появился спрос на консалтинг военного комплекса, что сыграло немаловажную роль во время второй мировой войны. Методы, применявшиеся вначале в военных целях, впоследствии были успешно адаптированы в управлении компаниями и обществом, что повлияло на работу консалтеров [352, с. 103-108].

Необходимость совершенствования производства США в 40-50 -х годах XX в. мобилизовала лучшие управленческие силы страны, что стимулировало интенсивное развитие управленческого консультирования. В Западной Европе консультационная деятельность управленческого характера получила широкое распространение к концу 60-х годов XX века. Примерно в это же время консалтинг проникает в Японию, Австралию, страны Ближнего Востока, Африку и др.

Послевоенный период, характеризующийся интенсивным строительством, быстрым ростом деловой активности в сочетании с ускорением технологических изменений, развитием экономики ряда стран, интернационализмом промышленности, торговли и финансов в мире, называют «золотыми годами» управленческого консультирования. Именно в это время возникают особенно благоприятные возможности для развития консалтинговых услуг – повышается спрос на них. Консалтинг превратился в одну из наиболее эффективных форм бизнеса; он приобрел власть и техническую репутацию, которой пользуется по настоящее время. В 50-е годы XX столетия произошло реальное становление консалтинга как самостоятельной сферы деятельности. Появились профессиональные штатные консалтеры по работе с персоналом, связям с общественностью и средствами массовой информации.

Начиная с 50-х годов прошлого столетия консалтинг получил свое развитие в странах Восточной Европы, которые ранее были для него закрыты в силу монополизации производства и исключения конкуренции на рынке. Кроме того, следуя российскому примеру, большинство государств социалистического лагеря использовали в данной функции широко развитую сеть научно-исследовательских, проектно-конструкторских и технологических служб. К концу 1960-х – началу 1970-х годов на базе университетов и институтов стали создаваться консалтинговые фирмы. Позднее, в конце 1970-х оказыванием консалтинговых услуг стали заниматься специально созданные малые предприятия, которые появились сначала в Венгрии, а затем в Болгарии, Польше и Чехословакии.

В Венгрии в данное время регулярно занимались консалтингом около 1 000 консультационных фирм, а общая численность консалтеров составляла 10 000 человек. Для разработки проблем управленческого консультирования в Болгарии в 1968 году было создано специальное бюро под названием «Изучение и консультации» при Центре по совершенствованию руководящих кадров. Ему была оказана методическая поддержка через проект Международной организации труда и в 1971 году бюро вошло в состав Академии общественных наук и социального управления при Центральном Комитете Болгарской коммунистической партии. Благодаря поддержке на столь высоком уровне, в 1979 году были приняты Правила привлечения консультантов и внештатных сотрудников в области научно-технического прогресса. Они явились первым нормативным

документом в социалистических странах, регламентирующим консультационную деятельность [86, с 46-51].

В Польше с 1982 года в соответствии с распоряжениями правительства активизировалась консультационная деятельность на местах. Появились новые организационные формы консалтинга: специализированные государственные фирмы, кооперативные и частные учреждения. К середине 1988 года в Польше насчитывалось около 400 консультационных фирм, половина которых действовала в рамках всепольских научных и профессиональных обществ [88, с. 28-32].

В Чехословакии наряду с консультационными группами, входящими в состав исследовательских и других организаций, действовали самостоятельные организации (Институт управленческого консультирования при Чешском комитете по научному управлению), управленческим консалтингом и экспертизами занимались Дома техники (при Чехословацком научно-техническом обществе). В ЧССР консультациями управленческого характера непосредственно пользовались более 50% руководителей [178, с. 57-59].

Государственные реформы в странах Восточной Европы положительно повлияли на развитие консалтинга. В мае 1987 года в Париже состоялась Всемирная конференция консультантов по управлению. В ней приняли участие консалтеры из 231 консалтинговой фирмы из Великобритании, США, Аргентины, Австралии, Бельгии, Бразилии, Голландии, Дании, Канады, Китая, ФРГ, Финляндии, Франции, Исландии, Индии, Ирландии, Италии, Японии, Монако, Норвегии, Португалии, Испании, Швеции, Швейцарии и Филиппин. Эта конференция открыла новую эру развития консалтинга [72, с. 49].

В 1970-80-х годах произошёл интенсивный рост и дифференциация сферы консалтинга – перечень услуг превысил сто видов. В борьбе за клиента, ради повышения конкурентоспособности консалтеры выходят за пределы управления и занимаются теми вопросами, которые представляют интерес для клиентов: это вопросы технологии, систем связи, контроля качества, промышленного дизайна, экономических исследований, развития карьеры, образования и т.п. В 1980-е годы появились консалтеры по компьютеризации предприятий. Резко возросла конкуренция в области управленческого консультирования, что привело к развитию служб рекламы и маркетинга в консультантских фирмах [6, с. 144].

В России существенный вклад в развитие управленческой мысли был внесен видным ученым и политическим деятелем А.А. Богдановым (1913 г.): в свет вышла первая книга его трехтомного издания «Всеобщая организационная наука (тектология)», в которой он указывает на принципиальную всеобщность всех видов управления – в природе, обществе, технических системах, предвосхищая некоторые положения кибернетики. До первой мировой войны в России насчитывалось восемь предприятий, работа на которых была организована по системе Ф. Тейлора (для сравнения: во Франции – лишь одно). В двадцатые годы прошлого столетия в России, интенсивно развивающееся движение за научную организацию труда (НОТ), явилось прообразом управленческого консультирования в современном виде. На основе изучения западного опыта совершенствования производства осуществлялось развитие российской организационной теории и управленческого консультирования [232, с. 87].

Существенное значение для развития консалтинга и нашего исследования имеет концепция человеческого фактора в управлении, сформулированная научной школой Н.А. Витке. Для создания систематизированных концепций в области научного управления производством в разных регионах России были организованы научно-исследовательские институты труда. Так в Центральном институте труда его директором А.К. Гастевым была разработана концепция трудовых установок, которая интегрировала теории управленческих и производственных процессов, методику рационального производственного обучения, затрагивала сферы техники и технологии, биологии, психофизиологии, педагогики, экономики, истории, кибернетики, эргономики и праксеологии [100, с. 48].

Основным в деятельности российских институтов и лабораторий НОТ было создание систематизированных концепций в области организации труда и управления, обоснование тесной взаимосвязи академических (методологических) и конкретно-прикладных исследований. Фактически, НОТовцы предопределили деятельность внутренних и внешних консалтеров на российских предприятиях. Наряду с разработкой теоретических принципов управленческой науки велись широкие исследования в области социальных технологий (Добрынин В.В., Бирштейн М.М., Стрельбицкий С.Д. и др.) [264, с. 57-62.]. Для подготовки организаторов производства использовали так называемые «орга-игры», одним из инициаторов которых был В.В. Добрынин. Являясь автором «организационной модели» управления предприятиями и организациями, он считал, что

ее можно построить чисто эмпирически [123]. В 1932 году в России была проведена, разработанная в Ленинградском инженерно-экономическом институте, первая в мире деловая игра (под руководством М.М. Бирштейн). В последующие пять лет было разработано и внедрено в производство более 40 игр различного назначения, характера и тематики – деловых игр. Однако в 1938 году деловые игры в СССР были запрещены, а их разработчики подвергнуты репрессиям. В тридцатых–пятидесятых годах XX века деятельность по совершенствованию управления была свернута. Выдающиеся научные школы (И.М. Бурдянского, А.К. Гастева, Н.А. Витке) были разгромлены, НОТовское движение ликвидировано. Возобновление деловых игр в СССР в послевоенный период было инициировано И.М. Сыроежкиным (профессор ЛГУ) [123; 263].

Осуществленная в шестидесятые годы XX столетия экономическая реформа способствовала расширению самостоятельности субъектов хозяйствования, стимулированию личной инициативы, что требовало изучения не только экономики, но и закономерностей развития трудовых коллективов, методов управления их развитием. Поэтому вполне естественным выглядело возрождение интереса к НОТовскому движению, появление русских версий публикаций западных ученых по менеджменту, маркетингу, управленческому консультированию, психологии управления, анализу западных систем управления, промышленной социологии (Н.Н. Бокарев, Ю.Е. Волков, С.Т. Гурьянов, Ю.И. Дуберман, А.А. Зворыгин, В.Г. Подмарков и др.). К середине 1960-х годов на территории России появились службы, ориентированные на консалтинговые услуги [208, с. 88-94]. В качестве консалтера, который в данный период ассоциировался с носителем теоретических знаний, ведущим академическую работу, чаще всего выступали представители профессорско-преподавательского состава вузов.

Центром формирования управленческого консультирования в Советском Союзе считается Эстония, которая в данное время хорошо взаимодействовала с родственной ей Финляндией, во многом позаимствовав у финнов опыт организационного консультирования. Первыми консалтерами на территории СССР были именно эстонцы: Яак Лейманн, Мадис Хабакук, Рауль Юксвярав, исследования которых посвящены популяризации идей управленческого консультирования [515].

Согласно мнению основателя российского управленческого консультирования А.И. Пригожина, легализация консалтинга в России была осуществлена еще в годы Советского Союза. После утверждения Положения о малом хозрасчетном предприятии

по консультированию (Таллин, 1987 г.) до конца 1980-х гг. в Набережных Челнах, Новосибирске, Санкт-Петербурге, Ярославле были открыты консалтинговые службы. В 1986 г. в стране функционировало не более 20 подобных организаций [352].

В данный временной период на правительственном уровне была признана необходимость использования консалтинга в административном аппарате России. Для этого предполагалось осуществить большой объем консультационной деятельности по накоплению методического, организационного и кадрового потенциала. В качестве основного инструмента анализа и обобщения данного опыта было рекомендовано использовать аналитические методы, которые являлись одним из важнейших нововведений тех лет. Аналитические методы рассматривались как объект приложения управленческого консультирования, который изменяется и совершенствуется под воздействием развития информационной и вычислительной техники, методологического аппарата статистики, прикладной математики, психологии и других наук. Факт их использования в консалтинге напрямую связывали с эффективностью работы госаппарата [197].

С конца 1980-х – начала 1990-х годов проблемы управленческого консультирования становятся в России важнейшим направлением теоретических исследований и практики. Появляются переводы работ зарубежных специалистов в области управленческого консультирования (М. Кубр, Дж. Шоннеси, В. Мастенбрук, Д. Майстер, Р. Лерер и др.). Особое значение приобрёл анализ социальных технологий, изучались опыт и возможности применения аналитических методов в конкретных образовательных ситуациях. Исследования данного направления нашли свое отражение в работах А.М. Долгорукова, В.С. Дудченко, Е.Н. Емельянова, А.И. Кравченко, Ю.Д. Красовского, Ю.Л. Котляревского, Т.М. Куприяновой, В.Н. Макаревича, И.К. Масалкова, А.И. Пригожина, А.П. Посадского, С.В. Хайниша, А.С. Шанцера, О.И. Шкаратана, В.В. Щербины и др. Послевоенный период советского государственного оценивается учеными как период непрерывного развития управленческого консультирования в стране [515, с. 26]. Данные факты свидетельствуют о том, что в России появилось понимание процессов развития профессиональной консалтинговой деятельности и признание их большой теоретической и практической ценности.

Важной особенностью стартового периода развития российского рынка управленческого консультирования явилось доминирование крупнейших

международных консалтинговых фирм. Они работали по имеющимся стандартным технологиям и процедурам, которые не подгонялись под специфические условия России. Данное обстоятельство существенно снижало их конкурентоспособность во всех областях кроме аудита. При этом российские консалтинговые фирмы были представлены специалистами, начинавшими карьеру в западных компаниях. Такие фирмы в основном придерживались западного стиля в работе с клиентами и международных стандартов качества консультационных услуг, но при этом адаптировали их к российским условиям и ментальности. Опыт функционирования западных консалтинговых фирм свидетельствует, что в российских условиях стереотипные решения неэффективны (невозможно применить хорошо известные консультационные штампы). По мнению Т.А. Алферовой, основанные на многолетней практике западные технологии продвижения услуг неприменимы в российских условиях, особенно в таких сложных для анализа и эксперимента областях как консалтинговая деятельность [13.]. Российский консалтинг приобретал особенные черты, обусловленные социокультурными реалиями.

Исторический смысл постепенного преобразования российского консалтинга состоит в его ориентации на человека не как на абстрактный антропологический объект, а как на индивидуально-конкретный личностно окрашенный субъект деятельности. Это позволило приблизить консалтинг к сфере образования, придать ему педагогически оправданную целесообразность.

Начало XXI века в развитии консалтинга характеризуется формированием и утверждением института внешнего и внутреннего управленческого консультирования, созданием рынка профессиональных консалтинговых услуг. Возникают профессиональные сообщества, такие, как «Ассоциация консультантов по управлению и организационному развитию (АКУОР)», «Ассоциация консультантов по экономике и управлению (АКЭУ)», Московский клуб консультантов по бизнесу и политике, единственная на начало 2000-х годов в России Школа консультантов по управлению [343, с. 54].

Российская практика хозяйствования в сфере консультационного бизнеса демонстрирует низкий уровень инновационной активности. Существует необходимость выработки новых подходов и решений по осуществлению консалтинговой деятельности, которая реализуется посредством демонстрации квалификации на конгрессах, презентациях, публикациями статей и материалов. Решение задач, которые сегодня

ставятся перед консалтинговыми службами, требует комплексного подхода, что предполагает формирование смешанных консультационных команд.

Однако по своей структуре российский рынок консалтинговых услуг близок западному, для которого характерно доминирование ИТ (от трети до 40%), финансового и стратегического видов консультирования [107, с. 106-109].

Традиционно высок спрос на такие классические виды консалтинга, как финансовое управление, налоговое и юридическое консультирование. Велика доля организаций, основными услугами которых являются аудит и бухгалтерское сопровождение. Помимо сугубо финансовых решений актуальными остаются кадровый и производственный виды консалтинга [416].

Рынок консалтинговых услуг образовательного характера, формирующийся в России в последнее время, является, в основном, составной частью консалтинговых компаний, которые реализуют комплексный подход. Сегодня отсутствует четкое определение педагогического консалтинга как вида деятельности, поэтому невозможно однозначно указать сферы его применения. История развития консалтинга производственной сферы последовательно подводит к исследованию педагогического консалтинга как следующей стадии развития этой своеобразной многоаспектной аналитической деятельности с выраженным психологическим контекстом.

Сегодня термин «консультирование» рассматривается как родовое понятие для различных видов консультативной практики (педагогической, психологической, медицинской, социальной). В сфере образования, по нашему мнению, недостаточно исследований обобщающего характера по теории консалтинга – управленческого педагогического консультирования.

Педагогический консалтинг – явление уникальное, так как его корни можно найти во множестве дисциплин и духовных практик. Педагогическое управленческое консультирование является вневременным феноменом культуры: оно органично входило в развитие жизнедеятельности общества, определяло распространение философских, религиозных учений. Практически его можно найти в любой социальной, духовной практике, где оно присутствует как необходимый элемент социокультурного обмена. Специфические консультативные профессиональные функции существуют в обществе с первых фаз его развития. Члены общества, осуществлявшие накопление «духовного



опыта», неизбежно становились своеобразными неформальными консультантами – ведунами, знахарями, шаманами и т.п. [174, с. 11].

Первыми управленческими консультантами можно назвать людей, пытающихся оказывать влияние на других людей посредством своих нравственных учений. К их числу следует отнести, в первую очередь, родоначальников мировых религий, таких как Моисей (1200 лет до н. э.), Мухаммед (570-362 г. до н. э.), Будда (500 лет до н. э.), великих философов древности – Лао-Цзы (600 лет до н. э.), Сократ (450 лет до н. э.), Платон (400 лет до н. э.), Аристотель (350 лет до н. э.), и др. Их «консультативная деятельность» опиралась на потребности человека в духовном и познавательном объяснении мира, на потребности человека в духовной и познавательной поддержке. Эту потребность могли удовлетворить мифологические описания, религиозные учения, философские объяснения и доктрины, а затем уже и научные исследования [438].

Подходы духовных учителей древности к оказанию помощи своим ученикам значительно отличаются от подходов, используемых современными консалтерами образовательной сферы, но их основные духовно-познавательные принципы присутствуют в современной практике педагогического консалтинга. Именно в нравственно-философской и нравственно-духовной практиках в течение многих веков развивался педагогический консалтинг как их составной элемент. Интенсивное развитие управленческого консультирования в современном социально усложняющемся мире обусловлено все возрастающей потребностью человека в поддержке и сопровождении специалиста-профессионала.

Специальные исследования по управленческому консультированию в образовательной сфере начинают осуществляться в 1970-80-х годах (А.А. Головей, Н.А. Грищенко), когда возникает необходимость оказания психологической помощи в выборе профессии. В дальнейшем появляется множество монографий и статей (Г.С. Абрамова, А.А. Бодалев, И.В. Дубровина, М.В. Зюзько, Л.М. Митина, В.В. Столин и др.), в которых обсуждаются вопросы организации, методов и принципов педагогического управленческого консультирования. Ученые отмечают множество функций педагогического консалтинга – социализирующая, просветительская, профилактическая, суггестивная, компенсационная и др. Однако в качестве главной выступает функция развития личности человека [176, с. 22-32; 438, с. 27; 482, с. 17-26].

Существенную роль в развитии педагогического консалтинга как составной части педагогического консультирования сыграла система дополнительного образования, где в функции специалистов андрагогов входит консультирование. В 1972 году в одном из отраслевых институтов повышения квалификации под руководством профессора Р.Ф. Жукова была создана кафедра деловых игр [263]. Консультирование управленческого персонала (информационное, инструктивно-методическое, социально-педагогическое и др.) является неотъемлемой частью функционирования учреждений последипломного образования. При некоторых из них были организованы постоянно действующие научно-исследовательские лаборатории, которые оказывали диагностические и экспертные консалтинговые услуги.

В системе дополнительного профессионального образования представлен широкий перечень реализации функциональных задач консалтингового характера. В частности, это услуги программно-целевого консалтинга по стратегическому развитию образовательного учреждения, ценностно-ориентированное консультирование по проблемам формирования корпоративной культуры педагогического коллектива, психологические, организационно-методические и маркетинговые консультации, консалтинг по обеспечению связей с общественностью. Однако наиболее востребованной услугой данного профиля по-прежнему является аудит деятельности учреждения образования [322, с. 20-21].

В образовательной сфере оказываются консультационные услуги как управленческого, так и общепедагогического характера. В первом случае цели консультирования охватывают все основные стороны деятельности образовательного учреждения, во втором случае цели консультирования носят менее интегрированный характер и связаны только с совершенствованием образовательного процесса.

Педагогическое и управленческое консультирование различают также по объектам деятельности консультанта: объектом педагогического консультирования принято считать отдельных работников или профессиональные группы; в управленческом консультировании, согласно сложившейся практике, его объектом являются администрация и педагогический коллектив в целом.

Правомерно считать наставничество формой развития современного консалтинга в образовательной сфере. В исторически сложившейся практике наставничество предполагает профессионализацию деятельности молодого специалиста на основе его

включения во взаимодействие и особого рода отношения с более опытным работником. При субъектной позиции консультируемого, наставничество можно считать консалтингом, который реализуется с использованием технологии индивидуального тьюторства или супервизии.

Наставничество направлено на поддержку и обучение специалиста непосредственно на рабочем месте. Реализуемые в процессе наставничества отношения носят, как правило, неформальный и личностный характер [99; 267]. Эти обстоятельства позволяют консультировать молодого специалиста не только в сфере профессиональной деятельности, но и решать сложные задачи индивидуально-психологической адаптации начинающего педагога к требованиям профессиональной среды.

Роль наставничества возрастает в условиях современных динамичных изменений мира: наставничество приобретает современные формы эффективного обучения, поддержки и сопровождения специалиста непосредственно на рабочем месте [36; 318, с. 26-30]. Поэтому наставничество можно трактовать как разновидность педагогического консалтинга при условии принятия молодым специалистом субъектной позиции управленца в реализуемой профессиональной практике [248]. Характерные для наставничества признаки могут быть использованы в качестве потенциальных проявлений консалтинговой деятельности в образовательной сфере.

Целевыми ориентирами наставничества как консалтингового процесса является поддержка нуждающегося в ней субъекта (индивидуального или коллективного). Педагогический консалтинг, в том числе наставничество, характеризуется гибкостью: отсутствие жесткой связи с какими-либо формами и методами; реализация в различных ситуациях и самыми различными путями. Отношения, складывающиеся в наставничестве как в педагогическом консалтинге, охватывают не только познавательные, но и ценностно-эмоциональные процессы, мотивационные потребности и интересы того, кому оказывается поддержка. Педагогический консалтинг, в том числе и наставничество, являются открытыми саморазвивающимися системами, которые могут дополняться другими формами и методами консультирования (эффект кооперации).

Консалтинг как ПТИР высшего учебного заведения включает некоторые аспекты наставничества. Однако его реализация может осложняться вероятностью психологической несовместимости партнеров, недостаточным уровнем профессиональных компетенций и недостаточной готовностью к выполнению роли

наставника, отсутствием необходимых установок у обучаемого и др. В этой связи в программы наставничества рекомендовано включение обучения способам взаимного выхода из взаимоотношений. Кроме того, согласно технологическим требованиям реализации данных программ, важная роль в данном процессе отводится координатору или руководителю. В его функции входит скрининг с целью выявления потенциальных и устранения возникших проблем. Координатор вносит коррективы в деятельность наставника, в случае необходимости может его заменить [305; 559].

Вышеуказанные положения позволяют определить иерархию позиций в разработанном нами структурно-функциональном компоненте «консалтер» консалтинга как ПТИР, который предполагается нами как совокупный коллективный субъект.

Существенным в практике развития наставничества является систематичность его реализации в соответствии со специально разработанной программой, ориентированной на достижение определенных результатов по повышению квалификации сотрудников непосредственно на рабочем месте (структурированное наставничество). При этом следует иметь в виду возможность возникновения самопроизвольного естественного его развития (открытое наставничество). Данные факты позволяют предположить возможность целенаправленного стимулирования организационной системой «высшее учебное заведение» консалтинговых мероприятий по специально разработанной программе наставничества [248].

В большинстве случаев педагогический консалтинг в России и Беларуси представляет собой комбинацию определенных экспертных знаний и процессного или обучающего консультирования. Консалтеры чувствуют себя зависимыми от непредсказуемости политической и экономической ситуаций в стране, постоянно изменяющегося налогового регулирования и платежеспособности клиентов. Стратегическое планирование развития и профессиональной ориентации консалтинговых фирм в образовательной сфере при таких условиях практически невозможно. Данными обстоятельствами объясняется выявленный нашим пилотажным исследованием достаточно скудный перечень услуг для системы образования и малое количество консалтинговых компаний, которые их оказывают [254].

Ряд специалистов управленческого консультирования прогнозируют в российском сегменте данного вида услуг тенденцию объединения небольших фирм и поглощения мелких консалтинговых агентств крупными организациями [271]. Данная тенденция не

может не затронуть управленческое консультирование в образовательной сфере. Она приведет к увеличению стоимости консалтинговых услуг и, соответственно, меньшей доступности их для руководящего состава высшей школы и полной недоступности для педагога / специалиста (в т.ч., будущего) вуза. Перспективы развития педагогического консалтинга, по нашему мнению, связаны главным образом с активизацией работы внутренних консалтеров непосредственно в образовательных учреждениях.

Конкуренция, существующая в сфере оказания образовательных услуг, требует постоянного поиска новых резервов эффективности, что вынуждает многие вузы обращаться к услугам консалтеров. В процессе анализа литературных источников данного направления исследуемой проблемы нами выявлены следующие основные причины обращения к консалтерам организаций, оказывающих образовательные услуги. В случае перестройки всей системы своего функционирования – и консалтинг востребован с целью утверждения своих позиций на рынке и создания необходимого имиджа в глазах потенциальных потребителей образовательных услуг и партнеров. К услугам консалтинга обращаются вузы, находящиеся в критическом положении, которые не в состоянии своими силами выбраться из сложившейся ситуации в силу отсутствия опыта и внутренних ресурсов для адекватной и своевременной реакции на создавшиеся условия функционирования. Услуги консалтинга в этом случае носят характер кризисного консультирования.

Однако в сфере управленческой консультационной деятельности (в т.ч., в образовательной сфере), согласно мнению большинства аналитиков, в настоящее время наметилась тенденция изменения предпочтений. Категорию клиентов консалтинга стремительно занимают образовательные организации, функционирование которых может расцениваться как благополучное [493, с. 130-139].

В настоящее время увеличивается число диверсифицированных консалтинговых компаний, которые занимаются управленческим консультированием в разных сферах бизнеса и в образовании, как сопутствующем виде деятельности. Они чувствуют себя на современном рынке более уверенно, чем узкоспециализированные консалтинговые компании собственно образовательной сферы.

На смену краткосрочным рекомендациям в консалтинговую сферу образовательных услуг приходит глобальное консультирование, которое заключается в

формировании стратегий развития (в т.ч., инновационного) организаций-клиентов и прогнозов развития образовательной отрасли в целом.

Требует своего внедрения в образовательную сферу новая консалтинговая услуга, носящая название «аутсорсинг» (outsourcing), суть которой заключается в передаче некоторых функций управления организации-клиента консалтерам. Они выполняют работу по проведению маркетинговых исследований, сопровождению инвестиционных и инновационных проектов. Это позволяет не только осуществлять данные виды деятельности в консультируемой организации на более высоком уровне, но и даёт возможность консалтерам более точно оценить перспективы развития (в т.ч., инновационного) организации-клиента. Однако в существующей сегодня системе высшего образования этот вид консалтинговых услуг не получит распространения в обозримом будущем. Положение системы высшей школы не позволяет так глубоко осуществлять прогнозные проекты. Принципы ее современного реформирования входят в противоречие с аутсорсингом. Ни управленческая культура, ни финансовые резервы государственного образования не ориентированы на этот вид обеспечения инновационного развития высших учебных заведений.

В современных условиях функционирования образовательных учреждений может оказаться полезным результативное консультирование, решающее актуальные задачи, стоящие перед конкретными организациями: оказание консультируемой организации профессиональной и качественной помощи в преодолении кризиса, в стабилизации ее развития (в т.ч., инновационного). В современной рыночной экономике консультационные услуги являются важнейшим элементом инфраструктуры, поддерживающей её функционирование. Одна из причин невозможности рассчитывать на скорое обращение образования к таким стратегически ориентированным консалтинговым услугам состоит в том, что вопросы развития образования ставятся и решаются не внутри образования, а в глубине государственной политики, в недрах экономического проектирования.

Российский и белорусский рынки консалтинговых услуг в области образования являются достаточно раздробленными и мало структурированными. В этой отрасли действует множество мелких и средних компаний, индивидуальных консультантов, которые представляют консалтинговые фирмы крупных городов центральной части России и города Минск в Беларуси. Региональный консалтинг в области образования

значительно отстает по масштабам и качеству услуг. В России и Беларуси существует ряд некоммерческих объединений консультантов, в рамках которых функционируют в основном малочисленные консалтинговые фирмы, оказывающие услуги в сфере образования. Предоставляемые данным сегментом консалтинговых фирм услуги редко бывают узкоспециализированными. Это объясняется нестабильностью заказов на консалтинговые услуги в области образования, а также их спецификой, разнообразием требований клиентов. Управленческий консалтинг по своей востребованности в сфере образования уступает консультированию частных лиц и образовательных организаций по широкому спектру вопросов – от проблем развития детей, подготовки дошкольников к начальному школьному обучению, абитуриентов – к поступлению в вуз, повышения успешности образования студентов, до научно-методического консультирования инновационной деятельности организации. Крупные консалтинговые проекты с привлечением специальных фирм остаются единичными и касаются пока лишь крупнейших вузов РБ и РФ.

К особенностям функционирования современного учреждения высшего образования относится усложнение отношений собственности, появление внебюджетных доходов, диверсификация видов деятельности и пр. Согласно результатам осуществленного нами опроса, массовому использованию педагогического консалтинга в высшей школе РБ и РФ препятствуют следующие факторы: высокая стоимость данных услуг, недоверие к используемым при его осуществлении зарубежным техникам и технологиям, недостаточный профессионализм консалтеров. Вместе с тем, в нашем исследовании выявлено, что формирующаяся на рынке образовательных услуг потребность в комплексном системном управленческом консультировании не удовлетворяется в полной мере.

На основании анализа современной консалтинговой деятельности в области образования можно выделить следующие направления ее развития:

- развитие человеческого потенциала;
- создание высококонкурентной институциональной среды, стимулирующей инновационную преподавательскую активность;
- структурная диверсификация консалтинговых услуг в образовательной сфере на основе их инновационного технологического развития.

С началом рыночной трансформации, которая способствовала перемещению функций принятия решений на уровень отдельных учреждений и образовательных организаций, резко изменилась востребованность консалтинговых услуг. Руководители учебных заведений, оказавшиеся в совершенно незнакомой для них экономической ситуации, столкнулись с новыми проблемами, что привело к увеличению потенциального спроса на управленческое консультирование. Однако для превращения этого потенциального спроса в реальную платежеспособную потребность потребуются годы.

В заключении можно отметить ряд положений, открывшихся в результате исторического рассмотрения феномена «консалтинг»:

- неуклонная ориентация консалтинговой научно-практической исследовательской деятельности на мультифакторный анализ;

- качество консалтинговой услуги и способности клиента ею воспользоваться рассматриваются как рядоположенные факторы эффективного консалтинга, которые совокупно обуславливают значимость и возможности консалтингового взаимодействия;

- принципы организации труда и научное управление профессиональной деятельностью нашли отражение в научно-практическом управлении процессом образования и стали импульсом рационализации педагогического консалтинга;

- демократичность и нравственность определили профессионально признанные установки педагогического консалтинга;

- вполне очевидна перестановка акцента с инженерных, финансовых, информационных аспектов консалтинга на его социальные, организационные, персонализированные аспекты: возникает ориентация на человека не как на абстрактный антропологический объект, а как на индивидуально-конкретный личностно окрашенный субъект деятельности;

- изменилась социальная роль консалтинга во взаимодействии консалтера со специалистами, руководителями, коллективами – приоритетным стало субъектное участие клиента, а роль консалтера стала организационной, тьюторской, образовательной, исследовательской; консалтинг приобрел новый потенциал, привлекательный для образования, консалтинг постепенно приближается к сфере образования, приобретает педагогически оправданную целесообразность;

- в настоящее время актуален вопрос о подготовке консалтеров для сферы образования – это обусловлено многолетней заботой руководителей образовательных



организаций найти или подготовить специалиста, профессионально разбирающегося в тонкостях консультируемой практики, знающего специфические особенности российской системы образования и менталитета, обладающего высоким интеллектуальным и образовательным потенциалом; консалтинг уже реализуется в дополнительном профессиональном образовании и имеет в этой области деятельности большие перспективы развития.

Педагогический консалтинг как результат реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения в форме педагогической технологии инновационного развития вуза является особым сегментом рынка образовательных услуг. Он ориентирован на непрерывное повышение квалификации специалистов вуза в сфере инновационной деятельности.

## **2.2 Место и роль консалтинга в модернизации высшего профессионального образования**

Современные образовательные учреждения работают в непрерывно меняющейся окружающей среде, масштабы изменений различны по странам и регионам. Модели консалтинга в сфере образования в разных странах, хотя и носят национальный характер, имеют общие закономерности: эволюционный характер интеграционных процессов, подкрепленный государственным контролем и ориентацией на повышение конкурентоспособности и степени автономности вузов. Человеческий аспект в организационных изменениях является фундаментальным. Согласно имеющимся в данной сфере исследованиям, а также личному опыту участия и организации консалтинговых событий и мероприятий, реагировать на воздействие внешних экономических и социальных факторов сотрудники образовательных организаций могут научиться в процессе своевременного и грамотно осуществляемого управленческого консультирования [7; 10; 91; 319; 437].

В процессе его реализации консалтерами используется широкий спектр технологий и техник консультационного воздействия на клиентов. Согласно результатам проведенного нами социологического исследования, большинство специалистов образовательной сферы не владеют компетенциями по разведению таких понятий как тьюторство, супервизия, модерация, коучинг, консалтинг и др. В данном параграфе нам

предстоит ответить на вопросы, что объединяет данные технологии и техники консультирования и в чем состоят их отличия. По нашему предположению, это возможно через выделение основных компонентов и процедур в их составе, как инструментов реализации управленческого консультирования. Считаем целесообразным все перечисленные выше понятия рассматривать в аспекте возможности использования их в процессе реализации консалтинговых событий и мероприятий по переводу функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» в режим инновационного развития. Для начала необходимо рассмотреть структуру и последовательность осуществления консалтинга.

Процесс управленческого консультирования включает двух партнеров: консалтера и клиента, между которыми необходимо выстроить эффективные взаимоотношения, которые подразумевают совместную формулировку проблемы; согласование того, что надо достичь и как измерять достигнутое; участие сторон в выполнении задания: кто, что, когда и как будет делать; создание истинного отношения сотрудничества [80, с. 14].

Активное сотрудничество участников консалтинговых мероприятий необходимо для получения объективной и полной информации по проблеме; для выявления и использования творческих способностей клиентов; клиент должен «заболеть» проблемой; при сотрудничестве клиент обучается решению проблем; сотрудничество проясняет, кто обладает реальной властью принятия решений, кто наиболее заинтересован в успехе или неудаче [205, с. 26].

Основные характеристики процесса управленческого консультирования сформулированы Р. Кочюнасом. Они полностью соотносятся с характеристиками реализации консалтинговых мероприятий:

- консультирование призвано помогать человеку выбирать и действовать по собственному усмотрению;
- оно помогает обучаться новому поведению и способствует развитию личности клиента и консультанта;
- консультанту необходимо создавать условия, которые поощряют волевое поведение клиента (независимость и самостоятельность);
- процесс консультирования призван обеспечить акцентировку на ответственности клиента за характер и последствия принятых решений;

– основной задачей консультирования является обеспечение консультативного взаимодействия между клиентом и консультантом [211, с. 20-21].

Согласно мнению Е. Benz, принципы взаимодействия консультанта и консультируемого в процессе консалтинга связаны с рядом условий, которые позволяют избегать манипуляций в процессе консультирования:

- принципиально добровольный характер консультирования, который распространяется как на консультанта, так и на консультируемого;
- независимость субъектов консалтингового взаимодействия, которая требует свободы от влияния извне процесса консультирования;
- ориентация на собственные потребности клиента при определении предмета консультирования;
- предоставление клиенту свободы выбора альтернативных решений [530, с. 21].

В соответствии с вышеизложенным, чтобы достигнуть успешного разрешения проблем консультируемой практики, как консалтерам, так и клиентам следует в ходе первоначального взаимодействия соблюдать следующую последовательность согласования требований при осуществлении совместной работы в процессе консалтинга:

- точное определение проблемы, в связи с которой предполагается осуществление консалтинга: четкое описание ее видения клиентом и принятие данного видения проблемы консалтером;
- согласование целей консалтинга и параметров измерения его результатов, степени ответственности сторон за результаты и ход управленческого консультирования;
- определение степени участия клиента в консалтинговых мероприятиях, взаимных обязательств его и консалтера в данном процессе;
- согласование конечного результата консалтинга: желает ли клиент получить готовое решение проблемы или предпочитает выработать свое с помощью консультирования.

В управленческом консультировании клиентом является не только и не столько управленец, обратившийся к консультанту за помощью, а целая организационная система, к которой он принадлежит. Соответственно, через потребности конкретного управленца данная организация нуждается в услугах консалтера. Поэтому считаем правомерным утверждать, что консалтеры в процессе консалтинга работают не с отдельным заказчиком, а имеют дело с организационной системой «клиентская

организация». Данное обстоятельство предусматривает последовательность действий консалтера по выделению в данной системе: 1) тех, кто обладает реальной властью в принятии решений, связанных с выполнением задания; 2) лиц, наиболее заинтересованных в успехе или неудаче его выполнения; 3) работников, чье непосредственное сотрудничество необходимо. Подобная позиция консалтера позволит выявить сотрудников, которые по роду профессиональной деятельности связаны с консультируемой проблемой и нуждаются в конкретной помощи, что способствует проявлению со стороны клиента инициативы и активности (в силу собственных интересов).

Достаточно часто консалтеры становятся близки к деликатным аспектам деятельности консультируемой организации, касающихся руководителей, которые часто не подозревают, что причины большинства проблем стратегического развития (в т.ч., инновационного) сводятся к недостатку у них современных знаний и опыта в управленческой сфере. Консалтерам необходимо предвидеть возможность сопротивления руководителей предложенным вариантам выхода из консультируемой проблемной ситуации. Чтобы была возможность преодолеть его, чрезвычайно важно участие руководства вуза (хотя бы опосредованное) в реализации консалтинговых мероприятий.

В разработке программы консалтинговых событий и мероприятий должны обязательно принимать участие все основные руководители высшего и среднего звена, а также неформальные лидеры из разных подразделений консультируемой организационной системы «высшее учебное заведение». Считаем неправомерным автоматически относить руководителя консультируемой организации к позиции главного клиента и вести себя с ним соответствующим образом. За реализацию принятых по результатам консалтинга решений часто отвечают не руководители. Кроме того, изменения по данным решениям в первую очередь могут коснуться профессиональной деятельности не высшего руководства. В то же время, руководителя следует постоянно информировать о ходе работы, при необходимости обращаться за поддержкой и помощью. Сотрудничество консалтеров, прежде всего с руководителями высшего звена вуза, обеспечивает сильную поддержку, облегчая доступ к наиболее важным документам и данным, позволяет оперативно организовывать встречи с практически любым работником консультируемой организации.

Причастность коллектива клиентской организации к разработке программы консалтинга обеспечивает реальную реализацию принимаемых решений. Это обусловлено тем, что решение любого серьезного вопроса требует длительной подготовки и аккумуляции соответствующих ресурсов. Программа консалтинга персонала клиентской организации определяет не только основные приоритеты, цели и направления его осуществления, но и затрагивает финансовые ресурсы на перспективу [105, с. 74].

При реализации задач консультирования специалисты по консалтингу [269; 299; 363; 410] прибегают к определенным приемам воздействия на клиентскую систему, к основным из которых исследователи относят следующие:

- демонстрацию специальных знаний;
- проявление профессиональной честности в работе (следует помнить, что клиент пристально следит за поведением консалтера);
- использование настойчивого убеждения, когда консалтер предоставляет данные или факты в поддержку своей позиции;
- выработку общего взгляда на пути решения консультируемых ситуаций (эффективно в тех случаях, когда консалтер воздействует на группу людей с целью создания коллективного стремления к выполнению действий);
- использование поощрений и наказаний;
- использование напряженности и тревоги, существующих в организации, для получения истинной картины ситуации и более полного сбора информации (этот прием следует применять очень осторожно и в редких случаях);
- смену профессионально-личностной позиции: переход от личностно-профессиональной отстраненности к личностно-профессиональной включенности.

Из практики личного участия в консалтинговых мероприятиях к приемам воздействия на систему клиента можно также отнести следующие:

- перевод деятельности участников консалтинга из режима пассивного получения информации в режим инновационной ее переработки для совместного поиска ориентиров измененного режима функционирования консультируемой организационной системы;
- выработку профессионально-личностных ориентиров для участников консалтинговых мероприятий при разработке режима инновационного функционирования организационной системы «высшее учебное заведение».

В процессе практики управленческого консультирования сложились две схемы подхода консалтеров к реализации консалтинговых мероприятий [205; 363; 460].

В первом случае осуществляется сбор информации по определенным позициям, ее анализ по всем составляющим. На основе полученных результатов делаются выводы и рекомендации, которые предоставляются клиенту. Для комплексной оценки положения клиентской организации целесообразно осуществлять анализ ее состояния по параметрам: прошлое, настоящее и будущее. Далее, на основе данной оценки, выявляются сильные и слабые стороны организации, анализируются и планируются возможные улучшения существующей ситуации и вырабатываются рекомендации по выходу из существующего положения.

Второй подход предполагает движение от «общего» к «частному»: через анализ общих целей и показателей функционирования клиентской организации, осуществляется переход к анализу причин, вызвавших отклонение от данных показателей, что предполагает подробное изучение отдельных областей деятельности организации. Данный подход помогает ограничить предварительные диагностические исследования вопросами первостепенной важности, способствует учету всех аспектов функционирования организации.

По мнению исследователей [386, с. 52; 388, с. 34], эффективность консалтинга образовательных организаций как субъектов рынка во взаимозависимой и быстроменяющейся среде существенным образом зависит от использования его клиентами адаптивного инструментария в рамках концепции коллективного познания. Консалтинговую деятельность по анализу функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» можно отнести к так называемой инфраструктурной деятельности, включающей следующие компоненты: сбор, обобщение и хранение информации (информационно-аналитическая деятельность), деятельность по изучению рынка с целью увеличения конкурентноспособности (маркетинговая деятельность), деятельность по публичному представлению информации об организации и ее услугах (рекламная деятельность), деятельность по оценке качества функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» и ее подразделений.

Эффективность консультирования при реализации консалтинговых мероприятий отражается в результативности по достижению поставленных целей. Направлениями оценки результативности консультирования, по мнению исследователей, могут быть

преимущества, получаемые клиентом; процесс консультирования; преимущества, получаемые консультационной службой [80]. К преимуществам, которые получают в процессе консалтинга клиенты, относят: новые способности и компетенции (как профессиональные, так и управленческие), новые формы поведения и профессиональной деятельности, новые введенные системы функционального взаимодействия и т.п. Считаем возможным учет данных преимуществ при разработке критериев результативности осуществления консалтинга как ПТИР вуза.

При оценке процесса консалтинга данной процедуре подвергаются средства для его выполнения, стиль осуществления консультирования, правильность выбора консалтера, потери времени из-за неэффективной работы и т.д. Эффективности консультационного процесса способствуют следующие мероприятия: создание объединенных команд консультантов из различных организаций; открытая публикация результатов с освещением методов; создание «фондов» методов; привязка гонорара к результатам процесса; вовлечение клиентов в процесс консультирования через обучение их методам и приемам работы, привлечение к реализации выработанных в процессе консалтинга предложений [326, с. 96-100].

Представленные выше позиции рассматриваются нами на этапе разработки структурно-функциональных компонентов «консалтер» и «средственно-деятельностный компонент» консалтинга как ПТИР вуза.

При осуществлении консалтинга по проблеме функционирования в режиме инновационного развития организационной системы «высшее учебное заведение» (одной или нескольких ее подсистем) в качестве основных инструментов реализации консалтинговых мероприятий нами предполагается использование игротехнического моделирования (игромоделирования) и схемотехники. Данное обстоятельство обусловлено тем, что базисными основаниями реализации консалтинга в нашем исследовании являются ведущие положения игротехнической парадигмы педагогической деятельности, разработанные О.С. Анисимовым [21; 22; 24].

Важным результатом консалтинга в нашем случае является создание модели функционирования клиентской организации в измененных под инновационную ситуацию условиях, что достигается проведением имитационных экспериментов с помощью игромоделирования. В совокупности со структурными схемами оно позволяет выявить отличия в значениях показателей, обеспечивающих функционирование

консультируемой организационной системы в режиме «как есть» от планируемых значений в инновационном режиме («как должно быть»). При этом участники консалтинга получают реальную возможность расширить свое понимание о функционировании организации как целостной системы за счет анализа причин возникновения проблемных ситуаций и возможных последствий от их развития в будущем. Имитационные эксперименты в форме игромоделирования стимулируют как у клиентов, так и у консалтеров креативное мышление, направленное на разработку новых альтернатив и предложений, демпфирующих негативные последствия, вызванные внедрением инноваций и помогающих их преодолеть.

После того, как команда консалтеров и участников консалтинга постепенно получает уверенность в правильности разработанных моделей по результатам их «проигрывания» в режиме «как есть», модели могут быть использованы для осуществления анализа в режиме «что если». Имитационные эксперименты позволяют оценить эффективность разработанного управленческого решения по внедрению инноваций, что радикально снижает риск потерь от необоснованных решений.

Роль данных инструментов консалтинга, поддерживающих выбор его участниками альтернативного решения, сводится, по сути, к стимулированию их креативного мышления. Данный эффект достигается за счет распознавания скрытых закономерностей в массивах релевантной информации, структурирования проблемной ситуации, возможности ее рассмотрения на разных уровнях с учетом взаимозависимости включенных в модель факторов. Структурная схематизация процессов функционирования клиентской организации в режиме инновационного развития в совокупности с игромодельным их «проживанием» помогают участникам консалтинга достичь лучшего осознания (понимания) консультируемой проблемной ситуации и спрогнозировать последствия сделанного выбора. Однако сам выбор как заключительная и самая важная стадия процедуры принятия управленческих решений остается за субъектом управления конкретным процессом, который инициировал внедряемое новшество. В связи с этим представляет особый интерес задача анализа существующих в образовательной практике техник и технологий консультирования. В рамках данного исследования считаем целесообразным рассмотреть наиболее распространенные из них: тьюторство, супервизию, модерацию и коучинг.



**Возможности тьюторства в консалтинговом сопровождении педагогической практики.** Феномен тьюторства происходит из Великобритании, где в классических английских университетах (Оксфорде и Кембридже) тьютор помогал студенту в выборе пути, согласно которому он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В английских университетах под тьюторством понимается сложившаяся форма университетского наставничества, которая стала основной в университетском образовании конца XVI века. Основная задача тьютора состояла в том, чтобы соединять на практике личностное содержание обучающегося и академические идеалы (функция посредничества). Тьюторство изначально призвано выполнять функции сопровождения процесса самообразования. Традиционная структура тьюторской системы включала в себя три элемента: 1) собственно тьюторство – коллегиальные чтения; 2) руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее реализацию познавательных процессов обучающихся, в том числе в каникулярное время; 3) моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете. Тьютор выстраивал траекторию освоения знания, линии освоения его вглубь и вширь [39, с. 19; 184; с. 28].

Появившаяся в средневековых университетах должность тьютора претерпела исторические трансформации: от наставнической позиции в отношении к менее опытным обучающимся с ведущей функцией ориентира деятельности на определенный тип духовной практики, до позиции ассистента, реализующего локально-методические функции [268, с. 54-57].

Сущность тьюторской деятельности, функции педагога, осуществляющего тьюторское сопровождение обучающихся, рассматривались в работах Н.В. Борисовой, В.В. Давыдова, С.В. Дудчик, Т.В. Громовой, Т.М. Ковалевой, Г.Д. Кошелевой, Н.В. Рыбалкиной, А.Н. Тубельского, П.Н. Осипова, А.Н. Пшеничнова, В.С. Пьянина, Г.Б. Скок, Т.Ю. Сурниной, Г.П. Щедровицкого, С.А. Щенникова, Д.Б. Эльконина и др.

В России тьюторство впервые появилось во второй половине XIX века в форме наставничества, которое существовало в среде домашних учителей и осуществлялось в виде индивидуального подхода к подопечному. В историю российской педагогики термин «тьютор» был введен М.Н. Катковым. Данная должность предусматривалась в Лицее Цесаревича Николая в Москве (учрежден 12 августа 1810 г.). Главной задачей тьютора было индивидуальное воспитание вверенных ему студентов [58, с. 132-138; 125, с. 82-88].

На территории современной России термин «тьютор» в образовательную практику был введен Т.М. Ковалевой, характеризующей его как ключевую фигуру, которая, фокусируя феноменальность обучающихся, одновременно помогает ей стать увиденной и востребованной. Виды тьюторства различны по направленности предоставляемого сопровождения, способу взаимодействия участников образовательного процесса и роду деятельности вовлеченных: онлайн-тьюторство, стратегическое, тактическое, студенческое тьюторство, тьюторство группы, индивидуальное тьюторство, тьюторинг проблемных ситуаций, академическая подготовка, академическое, домашнее, частное тьюторство [360].

Наиболее развитым на данное время исследователями признано онлайн-тьюторство, которое основывается на компьютерных и интернет-технологиях и является одним из направлений развития науки и общества в настоящее время. Студенческое тьюторство отмечено также как перспективное, так как залогом его эффективности является взаимодействие сверстников в образовательном процессе [39].

Деятельность тьютора в системе зарубежного дистанционного обучения представлена следующими функциями: административный менеджер; инструктор/посредник; методист; технолог; проктор; сотрудник поддержки; библиотекарь; техник; специалист по оценке; графический дизайнер; инструктор; издатель/редактор; лидер/руководитель [546; 584].

Среди зарубежных публикаций по проблеме тьюторства, по нашему мнению, более полно функции данного специалиста представлены в работе М.Г. Мура. Согласно мнению ученого, тьютор:

- подает личный пример, помогая поддержать рабочую и учебную среду взаимоуважения, и создает комфортную психологическую обстановку;

- содействует обучению, помогая всем студентам эффективно общаться и внимательно слушать с тем; чтобы направлять студентов на пути к достижению их учебных целей;

- руководит студентами, помогая им полнее включиться в образовательный процесс, содействуя принятию решений, ориентируя при выборе подходящей информации, достижении целей, а также предлагая студентам задумываться над собственным учебным процессом и рекомендуя способы его улучшения;

- управляет процессом обучения, следя за успехами студента, его деятельностью и качеством работы и помогает решать возникающие сложности;
- является экспертом в преподаваемой предметной области, постоянно оценивая и обновляя свои знания, которыми он делится со студентами;
- является советником по вопросам обучения, устанавливающим и объясняющим критерии успешного обучения, с тем, чтобы студент мог достичь целей обучения и помогает студентам преодолевать препятствия;
- представляет студентам мотивацию учебы, побуждая их применять свои идеи на практике, вовлекая их в обсуждения, требующие размышлений, и интерактивные дискуссии; поддерживает студентов в их исследованиях и начинаниях;
- является новатором в области обучения, разрабатывает курсы, учебные пособия и системы оценки знаний с тем, чтобы применить широкое многообразие педагогических стратегий, учитывающих социо-экономические факторы и различные культуры студентов [569].

Специалисты менеджмента считают, что «хороший тьютор должен быть одновременно и менеджером образовательного процесса, и традиционным преподавателем, и управленческим консультантом, и опытным пользователем компьютерных информационных технологий (текстовые редакторы, электронные базы данных, электронные таблицы, электронная почта, Интернет, интерактивные компьютерные обучающие программы), и даже игротехником» [41, с. 51-55].

Важным в рамках нашего исследования для понимания тьюторства в профессиональном образовании является тот факт, что позиции педагога, реализующего тьюторские функции, и его подопечного могут быть определены как равноправные, партнерские, несмотря на, безусловно, существующие различия в уровне знаний и опыта (не всегда в пользу консалтера). Представленные выше факты являются основой для разработки структурно-функциональных компонентов «клиент» и «консалтер» консалтинга как ПТИР вуза.

Базовым процессом самоопределения личности клиента в образовательном пространстве консалтинга выступает рефлексия. Образовательная рефлексия в данном случае – это осмысление клиентом своей истории участия в игромоделировании и построение проекта образа собственной профессиональной деятельности в режиме внедрения инновации. Для этого клиенту необходимо осознать свои возможности и

образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению в консалтинге, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу. Консалтер может находиться в позиции тьютора, обеспечивая клиенту профессиональное сопровождение в этом процессе, помогая вывести его образовательные намерения в социальную сферу.

В отдельные моменты тьюторского сопровождения клиентов в процессе консалтинга уместно применение приемов фалиситации. Введенное классиком психологии К. Роджерсом понятие (от англ. «facilitate») означает «облегчать, продвигать» [544]. Соответственно, в отдельных случаях консалтер, находящийся в позиции тьютора, для стимулирования процесса самоопределения клиента в образовательном пространстве консалтинга, может оказывать ему непосредственную интеллектуальную и психологическую поддержку. Он создает благоприятную творческую атмосферу, где недопустима критика идей и высказываний, навязывание собственной точки зрения или исследовательской стратегии. Консалтер-тьютор в данном случае похож на научного руководителя, который помогает осуществить открытия не для всего человечества, а только для подопечного клиента. Это позиция – сопровождающая и поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск клиента.

При осуществлении консалтинга как ПТИР вуза возможна позиция консалтера, реализующего функции тьютора, как организатора самообразования клиента. Он помогает ему определиться по отношению к тому, как в дальнейшем использовать результаты консалтинга и как преобразовать свою деятельность в плане профессионального развития. В связи с этим, возникает необходимость оказания помощи самим консалтерам в формировании новой профессиональной роли, в освоении ими технологий тьюторского сопровождения и внедрения этих технологий в практику консалтинга образовательных учреждений. Для формирования данных консалтерских компетенций целесообразно использование супервизии.

**Роль супервизии в повышении квалификации консалтеров.** Данное понятие является одной из составных частей психоаналитического образования, под которой понимается консультативная практика, обсуждение клинического случая или его фрагмента, способствующие профессиональному обучению аналитика. Для возможности осмысления перспектив использования данной консультативной практики в составе средственно-деятельностного компонента консалтинга как ПТИР вуза считаем целесообразным рассмотреть трактовки содержания и сущности данного понятия в

различных доступных нам источниках, которые нами приведены в Приложении Б (см. Таблица Б.2).

Из приведённых характеристик понятия следует, что супервизия это наблюдение более опытного коллеги за работой начинающего консалтера. В итоге или по ходу наблюдения, происходит обсуждение сильных и слабых сторон процедур и этапов консультирования, по возможности, исправление возникших ошибок. В этом случае супервизию можно рассматривать как систему профессиональной поддержки специалистам помогающих профессий.

Начало супервизорской деятельности было положено З. Фрейдом в психоаналитике [1, с. 101]. Укоренившись в середине XX века в практике европейского образования психотерапевтов, супервизия вышла за его пределы и стала широко распространенной услугой в тех областях человеческой деятельности, где импровизационность, нестандартность – главные ее составляющие (психотерапия, медиация, управление, организация, одним словом, – все области работы с людьми) [346, с. 124-129].

Основные научные исследования супервизии проводятся с точки зрения ее эффективности как метода обучения и сопровождения практики профессионала, что позволяет её рассматривать в следующих аспектах:

1) как систему профессиональной поддержки специалистам помогающих профессий: консалтеру необходимо понимать и прорабатывать собственные проблемы, что предполагает его периодическое обращение к своим коллегам за консультацией и в порядке обмена наработанными практикой идеями;

2) как особую форму психологического консультирования, направленную на оптимизацию процесса взаимодействия консалтера и клиента для выяснения причин, которые мешают этому взаимодействию;

3) как форму повышения квалификации в определённой области через консультирование с более опытным, специально подготовленным коллегой (супервизором), позволяющую консалтеру (супервизируемому) осознавать, понимать и анализировать свои профессиональные действия и поведение.

В рамках реализации консалтинга как ПТИР вуза супервизию можно рассматривать как систему повышения квалификации педагогов и специалистов, входящих в консалтинговую службу вуза. Кроме того, данная техника консультирования

нами применяется при повышении квалификации ППС вуза, осуществляющего руководство исследовательской деятельностью студентов.

Вести супервизию должен специально подготовленный человек – супервизор, который действует в значительной степени как консалтер, ориентированный на личность супервизируемого. Цель супервизора – способствовать росту супервизируемого в роли консалтера через организацию самопознания им себя и помощь в выявлении личностных проблем и зон развития.

Предметом супервизии при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза являются сложные затруднения в процессе взаимодействия «клиент – консалтер». В процессе ее осуществления супервизор получает возможность рефлексировать и интегрировать свои личные способы реагирования, объективные знания, субъективный опыт и конкретные ситуации для совершенствования своей практики. Он может осознать методику и техники своей профессиональной деятельности, находясь в конкретной практической ситуации и являясь при этом конкретным человеком со своими собственными способами поведения и непосредственным субъективным опытом, а также с определенными профессиональными знаниями, навыками, умениями и опытом [87, с. 26].

Супервизия предполагает ситуации, когда начинающий консультант с возникшими проблемами профессионального характера обращается за помощью и сам становится своего рода клиентом супервизора [122, с. 158].

Супервизии помогают специалистам перестать делать одни и те же ошибки в своей работе, которые они называют иногда частью своего индивидуального стиля [551].

В соответствии с мнением исследователей [87; 139; 223; 346; 362; 363; 346; 577], материалом для консультирования в процессе супервизии являются:

1) проблемы самопонимания и самовосприятия консалтера (собственные личностные особенности и способы поведения и реагирования и их влияние на консалтинговую деятельность, отношение к себе в процессе её осуществления);

2) теоретические знания консалтера и его действия при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза (осознание того, какие теоретические, практические и личностные установки и особенности определяют позицию консалтера; почему используются или не используются те или иные теоретические и методические подходы); процесс самостоятельного развития консалтером своих теоретических знаний и практических приемов;

3) взаимоотношения консалтера с другими людьми (прежде всего с участниками консалтинга как ПТИР вуза);

4) формальные и организационные вопросы консалтинговой практики;

5) отношения с клиентом (проблемы обособления, изоляции, зависимости, переноса, ряд других характерных для супервизируемого аспектов его консалтинговой деятельности).

Целью супервизии, как одного из средств продуктивного осуществления консалтинга как ПТИР вуза, является поддержка и восстановление личностного потенциала консалтеров и научных руководителей НИРС, углубление их самопознания, формирование индивидуального стиля работы и положительной самооценки, поддержка рефлексивных процессов в их конструктивном назначении.

Супервизия, следовательно, необходима для расширения профессиональных (консалтинговых) компетенций, для личностного роста консалтера. В процессе прохождения супервизий консалтер имеет возможность учиться: лучше понимать своих клиентов; осознавать собственные чувства по отношению к клиентам и свои реакции на них; путем анализа ситуаций, возникающих между ним и клиентом в процессе супервизии, разбираться в тонких нюансах данных отношений; увидеть степень эффективности использования собственных интервенций; насколько они применяются своевременно, в подходящем месте и подходящим образом, какое влияние оказывают на отношения с клиентом и его продвижение к намеченным целям; структурировать консультационные взаимодействия как в течение отдельного консалтингового мероприятия, так и в процессе работы в целом; находить и лучше использовать свои потенциальные возможности в процессе реализации консалтинговых мероприятий по инновационному развитию вуза.

Анализ научной литературы по использованию супервизии как техники консультирования [87; 170; 291 346; 362; 363; 346; 482; 577] позволил нам классифицировать формы и виды, в которых она может реализовываться при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза:

– индивидуальная, которая предполагает работу с одним супервизируемым, в качестве которого может выступать консалтер кадрового ресурса «консалтинговая служба вуза, руководитель / участник научного проекта (темы), руководитель НИРС:

курсовое и дипломное проектирование, управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС);

– групповая (коллективная) или коллегиальная супервизия, которая предполагает работу одного супервизора одновременно с несколькими супервизируемыми (обычно 4-7 человек), в качестве которых могут быть вышеназванные специалисты вуза;

– менеджерская («менеджмент случая») – супервизия команды смежных специалистов, работающих с трудным клиентом, нуждающимся в разносторонней помощи предполагает привлечение коллег (узких специалистов в конкретной непедагогической деятельности) других факультетов, вузов;

– дидактическая супервизия предполагает разбор методологии осуществления процесса консультирования, процесса работы консалтера с конкретным клиентом на обучающем этапе консалтинга как ПТИР вуза;

– обучающая или показательная супервизия, которую проводит супервизор на обучающем этапе консалтинга как ПТИР вуза для группы консалтеров и предполагает после своего окончания обязательно осуществление процесс-анализа;

– учебная супервизия, которая осуществляется в основном индивидуально для начинающих консалтеров и предполагает поддержку консультируемому при освоении им новой профессиональной роли;

– научная супервизия – профессиональная поддержка претендентов на соискание ученой степени по вопросам сбора и обработки данных, написания текста осуществляемых исследований;

– в фокусе экзистенциальной супервизии находится происходящее между супервизором и консультантом непосредственно на супервизорской сессии;

– супервизия может быть очная, которая подразумевает обязательное присутствие супервизора во время работы консультанта с клиентом;

– заочная, когда супервизор приходит к более опытному специалисту (супервизору-аналитику) за помощью и рассказывает свое видение ситуации клиента;

– кризисная супервизия – незапланированная консультация (сразу после встречи с клиентом) для обсуждения случая, который, по ощущениям консалтера, привел к кризису.

Супервизия в консалтинге инновационного развития вуза является опосредованной формой работы с клиентом. Она, в первую очередь, направлена на оказание помощи консалтеру. В роли супервизора при реализации консалтинговых мероприятий может



выступать более опытный представитель консалтинговой службы вуза. Супервизия предполагает обоюдно согласованные и ограниченные межличностные рабочие отношения между супервизором и консалтером, способствующие его компетентной и качественной работе в пользу клиента.

Супервизору важно стимулировать поиск консалтером разных вариантов его действий в ситуации, которая сложилась при консультировании последним процесса внедрения инициированных клиентом новшеств. Предполагается необходимость свертывания супервизором, насколько это возможно, собственных ожиданий, предположений, предубеждений по отношению к обсуждаемому с консалтером материалу, касающемуся консалтинга инновационных изменений в профессиональной практике клиента. При этом важны способности супервизора «войти» в феноменологическое пространство рассказа консалтера, которые во многом зависят от умения супервизора слушать. Слушание в супервизии должно подчиняться основным правилам феноменологического исследования: важно услышать, что есть, а не спешить дать объяснение тому, что слышим. В процессе слушания следует воздерживаться от желания объяснить происходящее путем поспешных, редукционных интерпретаций.

Права и обязанности супервизора как субъекта консалтинга основываются на принципе профессиональной автономии независимо от служебного положения в консультируемой организации и от присутствия профессионалов более высокого ранга и администрации. Соблюдение вышеуказанных правил становится основой коллегиальных, партнерских отношений в супервизорском процессе, которые обладают исключительной значимостью при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза. Именно через призму супервизорских отношений можно лучше понять, как консалтер строит отношения со своим клиентом при сопровождении инновационных изменений в его профессиональной практике.

Важным следствием реализации супервизии является развитие у консалтера навыка и мотивации к самопознанию, к получению клиентского опыта. Данная норма профессиональной жизни супервизируемого соответствует международным требованиям и образовательным стандартам профессии консалтера и, соответственно, включена нами в ценностно-мотивационный компонент консалтинга как ПТИР вуза.

Супервизию в процессе осуществления консалтинга как ПТИР вуза можно рассматривать как сотрудничество двух профессионалов, представляющее собой

творческий процесс. Одним из основополагающих требований в деятельности супервизора является его профессиональная компетентность: он несет персональную ответственность за качество супервизии и осуществляет свою деятельность только в рамках компетенций по обсуждаемой проблеме. Отношения между клиентом и консалтером уже сами по себе являются инструментом супервизии, и их развитие должно поддерживаться использованием различных техник. Супервизия ориентирована на интеграцию (эклетику) различных консультационных моделей, где соединяются техники самых разных школ и направлений.

Супервизия при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза представляет собой деятельность, не имеющую целью извлечение выгоды. Ее основные ценности – это ответственность, беспристрастность и уважение. На наш взгляд, супервизия должна быть направлена не только на преодоление трудностей отдельно взятого консалтера при консультировании конкретных клиентов, она должна быть встроена в общую систему научно-образовательного обеспечения деятельности консалтинговой службы высшего учебного заведения. В рамках консультирования процессов организации и осуществления консалтинга исследовательской деятельности студентов, их управляемой самостоятельной работы супервизия может активно использоваться при реализации консалтинговых мероприятий для педагогов.

**Границы использования в консалтинговом сопровождении инновационного развития вуза технологии модерации.** В процессе осуществления консалтинга организационной системы «высшее учебное заведение» часто возникает необходимость в урегулировании темпа хода его процедур, эмоционального настроения участников. В таких случаях считаем целесообразным использование технологии модерации. Как образовательная технология, модерация впервые была разработана в 1960-70-е годы в Германии (E. Schnelle, J. Petersen, H. Ritscher, U. Greber, J. Maybaum, W. Werzeln, B. Priebe, W.-D. Zimmermann, M. Hartmann, M. Rieger, M. Luoma, U. Kliebisch, Peter A. Schmitz, K. Köhl, M. Neuland). Она является элементом единой системы повышения квалификации педагогов земли Северный Рейн-Вестфалия.

Модерация, как педагогический феномен, используется в разных областях образовательной практики: повышение квалификации, управление образовательным учреждением, подготовка модераторов. Само явление модерации и ее место в целостной системе осуществления образовательных процессов остается недостаточно изученным.

Толкование данного термина (явления) не имеет однозначной трактовки и представлено в Приложении Б (см. Таблица Б.4).

Модерацию как элемент системы повышения квалификации, одну из форм повышения квалификации, рассматривают немецкие и российские исследователи: Г. Белер, Д. Йотенн, П. Браунек, Х.-Т. Йоганн, Р. Урбанек, М.Н. Костикова, И.К. Шалаев и др. Понятие «модератор» рассматривалось в публикациях М.Н. Костиковой, В.М. Лопаткина, И.Р. Лазаренко, П.К. Одинцова, И.К. Шалаева и др.

В зарубежной литературе по проблемам развития школы и повышения квалификации понятие «модерация» используется в нескольких значениях: как форма повышения квалификации и как совокупность методов для организации работы со слушателями [562]. В последнем указанном значении мы видим использование технологии модерации в рамках осуществления консалтинга как ПТИР вуза. Считаем целесообразным рассмотреть представленные в научно-методической литературе характеристики данной технологии.

Модерация как организационная форма предполагает создание творческих (проблемных) групп участников, работающих под руководством модератора из числа наиболее опытных специалистов образовательной сферы. Модерацию как организационную форму реализации обучения характеризуют следующие признаки:

- наличие участников деятельности (группы специалистов-слушателей и «команда» руководителей-модераторов);
- конкретное обозначение задач, которые предстоит решить с помощью этой формы (поиск путей решения проблем консультируемой практики) в процессе повышения квалификации специалистов конкретной сферы;
- набор актов, ситуаций (оригинальная дидактика модерации), которые служат обобщенной интерпретацией вынесенных на обсуждение проблем;
- алгоритм деятельности (ход процесса, фазы каждого из его звеньев на том или ином этапе) участников модерации;
- конкретные условия (временные рамки, среда обучения) осуществления обучения в форме модерации [234].

При проведении консалтинга как ПТИР вуза с помощью определенной процедуры, совмещающей различные методы и техники модерации, разнородные мнения участников структурируются в целостную картину, на основе которой они самостоятельно находят

наиболее оптимальное решение. Задача консалтера в позиции модератора правильно организовать процесс обмена мнениями и идеями участников консалтинга как ПТИР вуза.

Анализ научной литературы [234; 319; 327; 510; 562] позволил нам обобщенно представить фазы (этапы) модерации следующей последовательностью:

I. Подготовительный этап: получение заказа на модерацию, решение организационных вопросов, построение сценария события.

II. Организационно-технологический этап: инициация (начало процесса, знакомство), вхождение или погружение в тему (сообщение целей модерации, ориентация в проблеме), формирование ожиданий учеников (планирование эффектов процесса модерации через определение сути обсуждаемой проблемы), интерактивная лекция (передача и объяснение заложенной в программу модерации информации), образование групп и организация их расположения, проработка содержания темы модерации через организацию позиционной динамики, сотрудничества, соревнования, конструктивных конфликтов (групповая работа), презентация наработанных в группе результатов на пленарном заседании коллектива участников, выработка коллективного результата по обсуждаемой проблеме.

III. Подведение итогов модерации: индивидуально-групповая и коллективная рефлексия, осуществление обратной связи с участниками модерации, оценка достижений.

Данная последовательность используется нами в случае, если временные рамки ограничены и консалтинг как ПТИР вуза проходит в форме модерации. Она учтена нами при разработке процессуального варианта модели осуществления консалтинга как ПТИР вуза (технологический алгоритм). В практике осуществления консалтинговых мероприятий как ПТИР вуза выработана структура процессов реализации модерации, базовыми из которых являются визуализация, вербализация, презентация и обратная связь.

Визуализация представляет собой процесс оптического представления мнений и идей (в т.ч., новшеств) с использованием графических схем, пин боардов и других средств наглядности. Сопровождая все методы модерации, визуализация поддерживает процесс коммуникации в группе, но не заменяет его. В практике отечественных и зарубежных моделей групповой работы разработан и обоснован такой вид визуализации, как схематизация [24;478; 527]. Данный вид визуализации в консалтинге как ПТИР вуза

представлен нами в качестве ведущего на этапе имитационного моделирования ситуаций профессиональной практики, характеризующихся внедрением инноваций.

Краткое описание общих принципов схематизации дано Р. Аксельродом: «Понятия, используемые человеком, представляются в виде узлов, а причинные связи между ними – в виде стрелок, связывающих эти узлы. Это позволяет изобразить причинные утверждения в виде графа, состоящего из узлов и стрелок. Такой тип графической репрезентации утверждений называется когнитивной картой» [527, с. 19].

Визуализация позволяет выявить противоречия в позициях участников консалтинга по внедрению инноваций, осуществить их квалификацию, а затем документально оформить результаты их преодоления. Она помогает участникам модерации идентифицировать себя с результатом групповой работы в консалтинге как ПТИР вуза. Данный базовый процесс модерации реализуется в соответствии с принципами доступности, композиционности и анонимности. При использовании технологии модерации в консалтинге организационной системы «высшее учебное заведение» по переводу ее в режим инновационного развития нами широко используются наработанные в методологии схемы.

Вербальное сопровождение коммуникации участников групповой работы в консалтинге как ПТИР вуза активизирует их межличностные взаимосвязи. Информация, представленная в виде устной речи, может быть воспринята и понята участниками консалтинга по-разному [24; 247; 549]. Практика использования технологии модерации при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза выявила факты, что лучшему пониманию сказанного способствуют образные выражения, афоризмы, метафоры, которые облегчают формирование образа предполагаемых инновационных изменений в профессиональной практике участников. Вербальные тексты, по аналогии с письменными, имеют ряд параметров, по которым можно судить о степени их восприятия, – это простота, наглядность, краткость, побудительная сила. Данные параметры учтены нами при разработке информационно-когнитивного компонента консалтинга как ПТИР вуза.

Особую значимость в базовом процессе модерации имеет техника постановки вопросов. Каждый участник консалтинга как ПТИР вуза, задавая вопросы, предполагает получить некоторый объем дополнительной информации. Сохранение процесса вербализации требует от консалтера в позиции модератора знания различных форм постановки вопросов и умения применить их на практике, чтобы удерживать лидерские

позиции в управлении консалтинговой коммуникацией. Данное требование к компетенциям учтено нами при разработке компонента «консалтер» консалтинга как ПТИР вуза.

Невербальное сопровождение коммуникации участников консалтинга как ПТИР вуза реализуется с помощью такого базового процесса модерации, как презентация. Название данного процесса во многом условно, поэтому в описаниях некоторых исследователей встречается определение данного процесса как позиционирования [327; 478; 510; 562].

Невербальные сигналы оказывают сильное влияние на творческий процесс группового взаимодействия. Сущность процесса презентации заключается в отправке вербального и невербального послания с учетом того, что всякий человек может получать информацию и составлять карту когнитивных представлений с помощью пяти органов чувств (зрение, слух, вкус, тактильно-кинестетическое ощущение, обоняние), которые в теории презентации составляют «репрезентативную систему человека» [130, с. 27].

В основу разработки целей, содержания и методов, являющихся элементами структурно-содержательных компонентов консалтинга как ПТИР вуза положены педагогические, психологические и социологические аспекты модерации, направленные на обеспечение комфортности для каждого участника, на формирование их направленности на достижение результатов при внедрении инноваций.

Согласно мнению Г. Хаусманна и Х. Штюрмера, « в качестве обобщенной цели модерации может выступать организация групповой работы в режиме сотрудничества при соблюдении равноправия ее участников. Модератор в этом случае отказывается от применения власти, а также от оценки группового взаимодействия » [550].

Целью использования модерации в консалтинге как ПТИР вуза является достижение эффективного уровня деловой коммуникации при демократическом планировании и стимулировании активного участия в нем сотрудников консультируемой организационной системы. Ее частные целевые ориентиры связываются с созданием условий для сплочения участников консалтинга как команды и ликвидации иерархии в организационных структурах вуза при переводе его в режим инновационного развития.

В основе использования модерации в консалтинге как ПТИР вуза лежит интеграция специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, который подводит консультируемого

специалиста к принятию профессионально грамотного решения по внедрению инноваций за счет реализации его внутренних возможностей. Модерация направлена на раскрытие внутреннего потенциала консультируемого специалиста, в т.ч. в инновационной деятельности. Помогая инновационное-потенциальное сделать актуальным, она индивидуально значимое в иницируемой инновации превращает в социально значимое, то есть приемлемое в коллективе.

Процесс совместной работы с помощью приемов и методов модерации «способствует снятию барьеров непонимания, общения, создает условия для развития управленческого мышления и принятия нестандартных решений, формирует и развивает навыки совместной деятельности» [327; 423; 510].

Модераторские приемы и методы, формы организации познавательной деятельности участников модерации направлены, прежде всего, на формирование их аналитической и рефлексивной культуры, исследовательских и проектировочных умений, развитие коммуникативных способностей и навыков работы в команде. Использование при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза технологии модерации показало, что методы ее целенаправленны и эффективны, так как ориентированы на перенос полученных компетенций в повседневную практику. Их использование предполагает личную ответственность каждого участника консалтинга как ПТИР вуза за свои действия и достижение общего результата,

Модерация может пониматься как направляемый структурированный процесс интеракции в группах участников консалтинга как ПТИР вуза с помощью вербализации и визуализации, который предполагает активное участие всего коллектива консультируемой организационной системы в достижении конкретного результата по ее инновационному развитию. Она помогает решить вопросы развития клиентской организации как коллектива через взаимодействие и сотрудничество участников консалтинга как ПТИР вуза. В процессе ее осуществления происходит формирование дополнительных компетенций участников, необходимых в условиях развития и обновления социальных систем.

Модерации как составляющей педагогической технологии консалтинга инновационного развития организационной системы «высшее учебное заведение» присущи следующие основные характеристики:

- сосредоточение на конкретной проблеме, вызванной функционированием консультируемой организационной системы или ее подсистемы в режиме инновационного развития;
- ориентация при осуществлении консалтингового взаимодействия не на конкуренцию, а на кооперацию участников консалтинга как ПТИР вуза;
- исключение формального контроля и оценки промежуточных результатов по разработке проектов внедрения инноваций на уровне подсистемы «профессиональная деятельность / подготовка специалиста»;
- применение способов деятельности, указывающих участникам консалтинга как ПТИР вуза на путь решения проблемы, вызванной инновационными изменениями;
- создание психологически комфортных условий для субъектов профессиональной деятельности, участвующих в консалтинге как ПТИР вуза.

В отличие от профессионального тренинга, модерация не связана с поэтапным обучением и формированием отдельных компетенций клиентов. В отличие от консультирования, модерация в основном использует внутренние ресурсы (синергетический эффект групповой работы), в то время как при консультационном взаимодействии используется как внутренний потенциал клиентов, так и профессиональные советы и рекомендации консультанта. Кроме того, предполагается, что модератор, в отличие от консалтера, не обязательно является специалистом в конкретной профессиональной области. В отличие от супервизии, модерация не связана с исправлением профессиональных ошибок (не имеет ярко выраженных психотерапевтической и коррекционной функций). Данная технология достаточно востребована при проведении процессно-обучающего консалтинга для профессорско-преподавательского состава вуза при разработке стратегии его инновационного развития; практически всегда имеет место при консалтинговом сопровождении исследовательской деятельности студентов.

**Роль коучинга в модернизации высшего профессионального образования.** При проведении нами социологического исследования на предмет разведения существующих технологий и техник консультирования наибольший разброс мнений наблюдался при осмысливании понятия «коучинг». Кроме того, при обсуждении исследуемой нами проблемы консалтинга инновационного развития организационной системы «высшее учебное заведение» в рамках различных форумов именно это понятие наиболее часто



идентифицировалось с процессом самого консалтинга. В этой связи мы посчитали необходимым более детальное рассмотрение возможности использования коучинга в консалтинге как ПТИР вуза.

Корни коучинга лежат в области спорта и основаны на методологии позитивной, когнитивной и организационной психологии. В настоящее время это учение продолжает свое развитие на стыке психологии, менеджмента, философии, логики и жизненного опыта.

В настоящее время новизна термина порождает некоторые разночтения в его понимании [29; 231; 317; 500]: говорят о тренингах «в стиле коучинг»; считают коуча по большей части советчиком, помощником, консультантом, как в личностном, так и в профессиональном развитии; рассматривают коучинг как личное тренерство и наставничество педагога; полагают, что коучинг – это своего рода психотерапия.

Экскурс в прошлое помогает наиболее точно понять суть данного феномена. Идея коучинга была провозглашена древнегреческим философом Сократом (470-399 гг. до н. э.): я не могу никого ничему научить, я только могу заставить думать. Вопреки сложившемуся мифу, слово «коуч» – далеко не новое, оно имеет венгерское происхождение и закрепилось в Англии в XVI веке в значении «повозка, карета». Здесь просматривается одна из глубинных аналогий термина – «то, что быстро доставляет к цели и помогает двигаться в пути» [114, с. 11].

В XIX веке, слово «коуч» сначала закрепилось англичанами в спорте (как аналог понятию «тренер»), а позднее стало широко употребляться уже для обозначения любой деятельности, связанной с поучением, наставничеством, инструктированием и консультированием.

По одной из версий, коучинг зародился в 80-х годах прошлого столетия. Ключевыми фигурами этого процесса стали Томас Леонард – основатель персонального коучинга, Тимоти Голлвей – идеологический предтеча коучинга, Джон Уитмор – основатель корпоративного бизнес-направления и менеджмента в коучинге [231, с. 48; 29, с. 26].

Зародившись в 80-х годах XX века как практический ответ на потребность бизнеса в эффективном управлении, коучинг получил широкое распространение и завоевал популярность сначала в Америке, а затем в Европе и Азии, очень скоро оформился в самостоятельную межотраслевую научную дисциплину. Сегодня коучинг рассматривается не только как научная сфера, но и как искусство, в основе которого

лежит спортивная идеология и широко используются принципы, аналогии и методы, применяемые в спорте [29, с. 112].

Коучинг – это система реализации совместного социального, личного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата. Отличие коучинга от всех видов консультирования – ставка на реализацию потенциала самого клиента [500, с. 23].

Коуч (партнер, фасилитатор, сопровождающий) не дает указаний, не советует, не консультирует, не решает чужие проблемы. Он актуализирует посредством открытых вопросов, обращенных к внутренним ресурсам личности, субъектную активность в достижении успеха и сопровождает человека в долговременном индивидуально-личностном развитии. Умение задавать эффективные вопросы, которые помогают людям открыться, думать о себе – одна из важнейших компетентностей коуча. Используя сильные вопросы, коуч в совместной интенсивной работе подводит человека к тому, чтобы он сам нашёл ответы и принял на себя ответственность за принятые решения, направляет внимание на будущее, а не на прошлое, на поиск решений, а не на обсуждение проблем [114; 231; 317].

Некоторые исследователи трактуют коучинг, как процесс переноса нового умения в реальную жизнь, считая его реальным продолжением тренинга, который ориентирован на формирование профессиональных умений. Коучинг – это технология для раскрытия потенциала человека. Коучинг предполагает длительные отношения, которые помогают людям получить значительные результаты в их жизни (в карьере, бизнесе или в общественных делах). Посредством коучинга клиенты расширяют область познания, повышают эффективность и качество своей жизни [455, с. 26].

В соответствии с представленными выше трактовками, коучинг имеет определенное значение для использования его в консалтинге как ПТИР вуза. Стимулируя рефлексию консультируемых по осмыслению своих образовательных и жизненных потребностей, целей, своих потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей, коучинг создает условия для самостоятельной успешной профессиональной деятельности (в т.ч. при внедрении инноваций), для проектирования индивидуального образовательного маршрута, для индивидуально-личностного саморазвития.

Для нас является важным, что согласно философии коучинга, все люди обладают большими внутренними способностями, чем те, что они проявляют в своей повседневной жизни. Каждый человек обладает мощным потенциалом, имея все необходимые ресурсы для достижения успеха. Коучинг, при использовании в консалтинговых мероприятиях, реализуется в соответствии со следующими принципиальными требованиями:

- фокусирование на сильные стороны клиента в процессе консультирования инициированных им инноваций;
- обучение на ситуациях успеха, а не на ошибках и проблемах (видение целостности систем и использование природных систем);
- ориентирование клиента в процессе коучинга не на проблему, а на ее решение (мудрость прежде знаний);
- взаимодействие с клиентом через принятие им предлагаемой консалтером позиции, базирующейся на открытости и доверии;
- направленность вырабатываемых в процессе коучинга решений по проектированию инновационных изменений из настоящего в будущее;
- отсутствие оценок и советов по поводу варианта принятия решения;
- поиск ответов клиентом на сложившуюся ситуацию внутри себя через самооценку (эмоциональный интеллект как навык понимания своих чувств и эмоций);
- настроенность на легкость и позитив в принятии необходимых решений по самоизменению.

Для успешного осуществления коучинга в составе консалтинговых мероприятий по инновационному развитию вуза важны компетенции консалтера в позиции коуча по формулировке «сильных» вопросов. Методика сильных (открытых) вопросов стимулирует поиск ответов и решений, выстраивая логические и причинно-следственные связи, способствует глубокому анализу сложившейся в практике ситуации в перспективе ее будущего развития [344, с. 110-115]. Данные вопросы направлены не для того, чтобы собрать информацию, а для того, чтобы пригласить клиента послушать самого себя, помочь ему создать инновационные идеи и получить свои решения по их внедрению в собственную профессиональную практику. Эти вопросы предполагают самоанализ для поиска дополнительных решений и ведут к творчеству и инсайту. Сильные вопросы как бы приглашают клиента посмотреть внутрь себя или в будущее консультируемой ситуации, они снимают ограничения и дают простор для инновационных идей.

Коучинг открывает новые возможности для развития эмоционального интеллекта, как клиента, так и консалтера. Их компетенции значительно обогащаются через стимулирование интереса к самому процессу осуществления консалтинга как ПТИР вуза с применением коучинга.

При разработке процессуального варианта модели консалтинга как ПТИР вуза нами учтена технология коучинга, которая построена в соответствии с этапами теории компетентности и предполагает реализацию следующей последовательности шагов в поиске осмысленного решения по сути консультируемой ситуации инновационных изменений: неосознанное незнание – осознанное незнание – осознанное знание – неосознанное знание. Коучинг выступает инструментом, придающим эффективную направленность профессиональному и личностному развитию участников консалтинговых мероприятий. Коучинг позволяет клиенту адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды, одновременно обеспечивая рост его квалификации и профессионализма, повышение творческой и жизненной активности. Техники, лежащие в основе коучинга, стимулируют стремительный рост творчества и выводят на новый уровень коммуникации и качество взаимодействия участников консалтинга как ПТИР вуза.

В основе методологии и инструментария коучинга лежит интерактивное общение (дискуссия): вопрос-ответ, которое проводится в форме коуч-занятий. Это может быть личная встреча, телефонный контакт, общение по интернету [114; 231; 317; 455].

По области применения данной технологии консультирования различают карьерный коучинг, бизнес-коучинг, коучинг личной эффективности, лайф-коучинг. По охвату участников – индивидуальный коучинг, корпоративный (групповой) коучинг. В соответствии с форматом (способом) реализации он может быть очным (личный коучинг, фотокоучинг), заочным (интернет-коучинг, телефонный коучинг) [114; 344; 455].

Использование коучинга личной эффективности в консалтинге как ПТИР вуза дает возможность максимально реализовать потенциал клиента в социальной, профессиональной и творческой сферах. Как никакой другой вид коучинга, он способствует реализации его философии, которая утверждает, что каждый человек обладает определенными талантами, но в силу каких-либо причин не находит точку их приложения.

Для нас является важным мнение ученых, что организованная и хорошо управляемая в процессе коучинга интеллектуальная деятельность приводит к успешному генерированию творческих инновационных идей. Когда их численность достигает достаточного уровня, предполагается переход к следующей фазе коучинга – выбору оптимального решения с помощью приема конвергенции – оценки и ранжирования выдвинутых идей [207, с. 74]. Данный прием включен нами в состав средств реализации консалтинга как ПТИР вуза.

Выяснение в процессе коучинга собственных ценностей, не общепринятых, а именно своих, позволяет клиенту понять, что именно ему необходимо получить от консалтинга как ПТИР вуза, и как это согласуется с его личными и профессиональными целями. Благодаря этому, у клиента появляется дополнительная мотивация к консультированию через самопознание. Данное положение учитывается нами при разработке мотивационно-ценностного компонента консалтинга как ПТИР вуза.

Консультант по коучингу обычно является специалистом в определенной области бизнеса или знаний и одновременно психологом. Специалистов коучинга, работающих в чисто образовательной сфере, нами не выявлено. По-видимому, это объясняется недостаточной платежеспособностью кадров педагогической сферы.

При использовании коучинга в консалтинге как ПТИР вуза проясняются причины возникших проблем в функционировании клиентской организационной системы в режиме инновационного развития через рассмотрение личностного опыта в контексте событий, приведших к настоящему положению вещей, в результате чего вырабатывается экспертная позиция по консультируемому вопросу. В отличие от традиционного консалтинга, коучинг смещает фокус внимания на будущее. Вследствие этого, задачей консалтинга как ПТИР вуза становится разработка маршрута движения к оговоренной заранее цели или результату.

Для сравнительной визуализации изложенных выше характеристик рассмотренных технологий и техник консультирования основные из них представлены в Приложении Б (см. Таблица Б.4).

Как видно из таблицы, в целевой компонент всех исследованных технологий и техник консультирования входят задачи по развитию клиента, в основном через сферу профессиональной деятельности. В коучинге акцент по реализации задач данного типа смещен в сторону личностного развития.

При реализации рассмотренных технологий консультирования предпочтительно (консалтинг, модерация) или допустимо (тьюторство, супервизия, коучинг) групповое сотрудничество, в основе которого лежит процесс кооперации, особым способом соединяющий индивидуальные действия участников для выполнения совместной работы. Имеющая место между ними состязательность значительно повышает продуктивность работы группы за счет мобилизации усилий, концентрации сил в ходе реализации соревновательного напряжения. Конфликт используется для активизации участников групповой работы, выявления и уточнения позиций, точек зрения, для мобилизации усилий и концентрации сил.

Визуально отражена в рамках реализации всех представленных технологий и техник консультирования организация в оптимальном режиме следующих форм рефлексии: индивидуальной (для всех рассмотренных технологий консультирования), групповой (для консалтинга и модерации в обязательном порядке, для тьюторства, супервизии и коучинга при возможности), коллективной (для консалтинга и модерации). Она сопровождается обратной связью и завершается рефлексивно-аналитической деятельностью, которая дает основание для корректировки последующих действий консультационной практики. Содержанием для реализуемых форм рефлексии служит опыт (прошлый, актуальный и будущий) профессиональной деятельности и жизнедеятельности (для коучинга).

Диагностический этап, как процедура, предваряющая консультацию, официально указан только в консалтинге. Однако в содержании задач, реализуемых остальными технологиями консультирования из числа рассмотренных, четко прослеживается направленность на исследование консультируемого процесса через указания по учету профессиональных и личностных характеристик клиентов.

Визуализация средственного компонента исследуемых технологий консультирования позволяет констатировать факт их интеграции при реализации в составе консалтинга как ПТИР вуза. Это предполагает возможности включения каждой из них целиком или компонентно в состав любой другой на правах техники или метода.

В качестве результатов консультационного воздействия рассматриваемых техник и технологий во всех случаях представлено развитие у клиентов управленческих компетенций. На более высоком уровне они представлены как результат коучинга (в личной или профессиональной сфере) и консалтинга (в профессиональной и личной

сфере). Значимым результатом представленных технологий и техник консультирования является запуск механизмов самопознания, саморазвития и самореализации клиентов, формирование у них коммуникативных компетенций, в том числе навыков командной работы (консалтинг, модерация).

Представленные выше положения являются основой для разработки средстввенно-деятельностного компонента консалтинга как ПТИР вуза.

### **2.3 Виды консалтинга, используемые для консультирования процесса инновационного развития вуза**

В управленческом консультировании в качестве объекта профессиональной деятельности консалтера выступает клиентская организация, воспринимаемая нами как уровневая организационная система клиента (в нашем случае организационная система «высшее учебное заведение») со всеми ее составляющими и процессами. Основным результатом консалтинга как ПТИР вуза является повышение обоснованности управленческих решений, которое обеспечивается разработкой и реализацией в совместной клиента с консалтером деятельности по разработке проектов внедрения инноваций, инициированных клиентами.

Эффективность консалтинговой деятельности во многом обусловлена выбором типа консультирования из представленных в теории и практике педагогического консалтинга. В зависимости от функций, выполняемых участниками консультационного взаимодействия, различают следующие виды консалтинга: обучающий, экспертный, проектный и процессный [8; 11; 47; 50; 129; 172; 343; 463; 526; 531; 532; 537].

По результатам наших исследований, обучающий вид консалтинга является наиболее доступным для образовательных учреждений; он наиболее распространен в контексте эпизодической востребованности. Обучающий консалтинг может реализовываться как демонстрационная форма обучающего управленческого консультирования, при которой консалтер излагает и демонстрирует клиентам разработанные им на практике нетрадиционные методы решения задач и ситуаций, вызванных внедрением инноваций в образовательную сферу. Обучающий консалтинг может осуществляться с применением метода рефлексии, как инструмента, мотивирующего клиентов к необходимости действовать по-новому. Также в процессе

реализации данной разновидности консалтинга часто используется прием взаимообучения (работа в парах или группах) [88, с. 29; 116, с. 49]. В силу наибольшей распространенности данная разновидность консалтинга будет нами рассмотрена более подробно в контексте консультирования процесса инновационного развития вуза.

Экспертный консалтинг предполагает выявление и фиксирование проблем и затруднений в профессиональной деятельности клиента (возможно с указанием причин), но без рассмотрения путей выхода из сложившейся ситуации [269, с. 43; 343, с. 42]. В практике управленческого консультирования России и Беларуси данная разновидность консалтинговой деятельности не востребована широко, так как распространено использование внешнего аудита.

Консалтинг проекта предусматривает, что консалтер в основном самостоятельно разрабатывает и предлагает клиенту проект внесения изменений в реализуемую последним деятельность. Это типичный вид консалтинговых услуг, который у большинства клиентов ассоциируется с традиционным представлением о консалтинге [105, с. 65; 343, с. 23; 358, с. 54]. По нашему убеждению, участие клиента в разработке проекта внедрения инициированных им инноваций необходимо и обязательно – повышает результативность, снижает риски возникновения сопротивления изменениям. В рамках нашего исследования данная разновидность управленческого консультирования представлена в консалтинге как ПТИР вуза отдельным обязательным этапом.

Консалтинг процесса, при котором консалтер совместно с клиентом организует и осуществляет процесс внедрения необходимых изменений и новшеств в анализируемую практику. Данная разновидность консалтинга реализуется в форме консалтингового сопровождения, в основе которого, по нашему мнению, целесообразно использовать коррекционно-формирующий подход. Коррекционно-формирующий подход реализуется в интенсивной технологии коррекции негативных профессиональных установок и формировании новых, позитивных; он может быть осуществлен в рамках комплиментарной и вытесняющей моделей консалтингового сопровождения [463; 459; 460; 129].

Комплиментарная модель консалтингового сопровождения сохраняет в целом существующую стратегию профессиональной деятельности педагога. Консалтинг носит обучающий характер, целью которого является «проигрывание» новых элементов, способных расширить поведенческий репертуар педагога, обогатить его методический



арсенал и обеспечить оптимальные условия адаптации к меняющимся характеристикам образовательной практики. Обучение и сопровождение специалиста концентрируются на формировании дополнительных компетенций, восполнении имеющихся дефицитов предметных и технологических знаний, развитии профессиональных умений и навыков. Одновременно происходит корректировка негативных профессиональных установок.

Вытесняющая модель консалтингового сопровождения предполагает полную или частичную замену существующей стратегии профессиональной деятельности, поскольку ее ключевые характеристики не отвечают решаемым задачам инновации, ограничивают возможности специалиста и приводят к возникновению проблемных ситуаций и конфликтов.

Процессный консалтинг в чистом виде практически не используется в образовательной сфере, но широко востребован в интеграции с обучающим, что обуславливает его детальное рассмотрение в рамках нашего исследования.

**Обучающий консалтинг как этап реализации педагогической технологии инновационного развития вуза.** Обучение, согласно полученным нами результатам, можно считать системным этапом функционирования подсистем «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза» и «профессиональная подготовка будущего специалиста». Обучение участников имеет место на всех основных этапах реализации консалтинговых мероприятий и процедур, в основе которых лежит процесс устойчивой и организованной коммуникации, связанный с движением информации и обменом знаниями между специалистами. Обучение персонала организационной системы клиента выступает как особая функциональная задача консалтинговой деятельности, которая реализуется, в первую очередь, через интеграцию педагогических технологий с технологиями и техниками управленческого консультирования. Эффективность его осуществления определяется общими подходами к организации консалтинга как ПТИР вуза, связанными с необходимостью соблюдения требований непрерывности, релевантности, гибкости и оперативности.

В практике обучения персонала образовательного учреждения можно выделить на современном этапе его реализации два основных направления: внутрифирменное обучение и повышение квалификации в специально созданных для этого образовательных учреждениях [31; 88; 133; 283; 416; 431; 434]. В случае реализации первого направления, развитие компетенций специалиста, необходимых для

совершенствования его профессиональной деятельности с учетом инновационных изменений, реализуется непосредственно на рабочем месте. В последнее время данное направление повышения квалификации становится актуальным, но его массовости препятствует высокая стоимость услуг консалтинговых фирм. Общеизвестным вариантом развития кадрового потенциала организационной системы «высшее учебное заведение» в настоящее время является внешнее обучение сотрудников в различного рода учебных центрах, которые реализуют программы повышения квалификации и переподготовки специалистов. Однако содержание и средства организации данного процесса чаще всего не совпадают с требованиями практики по разработке и внедрению инноваций (выявлено при опросе педагогов, проходящих повышение квалификации в Республиканском институте профессионального образования, г. Минск, РБ). При разработке и реализации программы обучения педагогических кадров в процессе консалтинга считаем благоразумным учитывать особенности его осуществления в каждом из этих вариантов.

Обучение в процессе реализации консалтинга как ПТИР вуза, реализуемое непосредственно на рабочем месте, в большей степени ориентировано на практические проблемы педагога / специалиста, в т. ч. будущего. Оно позволяет оперативно реагировать на его образовательные запросы, предлагая содержание и методы подготовки, максимально учитывающие условия работы в режиме инновационного развития вуза и те реальные затруднения, с которыми он сталкивается в своей профессиональной деятельности при внедрении инициированных новшеств, согласовании их со стратегией развития организационной системы. Кроме того, обучаемый имеет постоянную возможность проверить результативность выдвинутых инициатив и эффективность приобретаемых компетенций в процессе непрерывного их применения в собственной профессиональной практике. Консалтерам, в свою очередь, предоставляются возможности на регулярной основе вносить необходимые изменения в формы и содержание обучения соответственно запросам практики внедрения инноваций. При этом видимые позитивные результаты формируют у клиента дополнительную внутреннюю мотивацию к обучению и повышению своей профессиональной компетентности в сфере инновационной деятельности. Преимущества данной формы реализации обучения персонала в процессе консалтинга как ПТИР вуза связаны с эффектом «взаимного обучения». При реализации обучающего этапа консалтинга

происходит обмен мнениями между его участниками, проводится совместный анализ конкретных ситуаций осуществления инновационной деятельности, обсуждается практический опыт решения профессиональных задач данного направления.

Прохождение персоналом консультируемой организационной системы обучения в форме систематизированных учебных курсов за ее пределами оправдано в случае необходимости развития у сотрудников базовых компетенций, которые не были ранее предусмотрены в составе функций консультируемого высшего учебного заведения. В частности, это целесообразно при повышении квалификации консалтеров структурного подразделения «консалтинговая служба вуза».

Одним из условий продуктивности реализации обучающего консалтинга в рамках программы развития профессионального опыта персонала образовательного учреждения по внедрению инноваций, по нашему мнению, является интеграция в его составе формального, неформального и информального обучения.

Обучающий консалтинг, как этап ПТИР вуза, нами предлагается в качестве механизма интеграции представленных выше форм реализации образования в режиме непрерывности по содержанию инновационного развития вуза. Собственный опыт организации и осуществления консалтинга как ПТИР вуза обучающего характера констатирует целесообразность использования интеграции офлайн- и онлайн-форм его проведения. Обоснование данному нашему предположению мы находим в представленных ниже положениях.

Согласно мнению исследователей [556; 564; 565], неформальной межличностной коммуникации присущи следующие специфические особенности:

- оперативность в передаче информации ее потребителям, включенным в соответствующую коммуникационную структуру;
- ее избирательность и адресность, в силу того что межличностная коммуникация обеспечивает передачу информации тем, для кого она значима;
- возможность извлечения адаптированного для решения конкретных задач прикладного смысла передаваемой информации, который соотнесен с оценкой условий, при которых вновь приобретенное знание может применяться;
- обязательность наличия в передаваемом сообщении определенного синтеза информации или ее оценки;

- возможность передачи неформулируемого содержания (визуализированной информации, которую проще показать, чем рассказать ее содержание);
- обязательность присутствия обратной связи, позволяющей увидеть реакцию слушателя на передаваемое сообщение и внести в него необходимые коррективы, касающиеся существенных для слушателя деталей.

Данные ряда исследований дают основание полагать, что формирование значительной части навыков специалиста возможно в процессе неявного обучения в силу того, что они находятся на подсознательном уровне [237, с. 54]. Исходя из того, что в структуре профессионального опыта присутствует большой объем неявного знания, которое не может быть представлено в декларативном виде и осваивается лишь в непосредственном общении с опытным профессионалом, при реализации консалтинга как ПТИР вуза необходимо предусматривать возможности личных контактов клиентов между собой для обсуждения вопросов практического мастерства.

Согласно концепции Д. Коньяртса, Дж. Стевена и Г. ван Хорбека, в базовой ориентации педагогов на удобные для них модели обучения выделяют следующие: 1) теоретическое обучение путем анализа абстрактных концепций; 2) обучение через освоение каких-либо умений, технологий (копирование эффективного опыта); 3) обучение через рефлексивное наблюдение; 4) обучение через активное экспериментирование [437, с.43].

При осуществлении консалтинга как ПТИР вуза, по нашему мнению, необходимо принимать во внимание представленный в моделях через рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование удобный для педагога стиль обучения, так как он по своей природе не противоречит принятой нами логике реализации консалтинговых мероприятий и событий.

Для современных организаций любой сферы деятельности является актуальным и необходимым использование информационных технологий. Инновационные изменения, сопровождающие использование новых информационных технологий, связаны с самими организационными основами высшего учебного заведения, с принципами построения его структуры. Результатом консалтинга данного направления является изучение характера отношений между информацией и различными видами управленческих действий субъектов инновационной деятельности. Результаты данного анализа используются консалтерами для разработки мероприятий по повышению полезности и доступности

информации для всех сотрудников консультируемой организации на этапе принятия ими решений, необходимость которых вызвана содержанием данной информации [12, с. 67]. Данное положение приобретает особую актуальность при использовании консалтинга как ПТИР вуза для разработки стратегии его инновационного развития и соотнесения с ней инициированных нововведений.

**Возможности использования процессно-обучающего консалтинга как способа реализации педагогической технологии инновационного развития вуза.** В задачи консалтинга как ПТИР вуза входит достижение понимания процесса функционирования консультируемой клиентской организации и порождение на этой основе новых решений, способствующих ее перестройке и (или) функционированию на более высоком уровне (в режиме инновационного развития). В этой связи чрезвычайно важным является предоставление в процессе консалтинга возможности обучения руководителя, ППС и специалистов вуза путем наблюдения за процессом моделирования и непосредственного участия в имитационных экспериментах. Наиболее целесообразным, по нашему мнению, в образовательной сфере российской и белорусской высшей школы является процессно-обучающий консалтинг, который реализуется в форме игротехнического моделирования.

Роль процессно-обучающего консалтинга заключается в ускорении процессов обмена компетенциями внутри клиентской организации в периоды игромодельного взаимодействия, что способствует интенсификации процесса обучения ее персонала [21; 22; 33; 89; 247; 447; 495]. Освоение сотрудниками новых компетенций в процессе игромоделирования порождает новое видение функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» (модель).

Участники консалтинговых мероприятий вынуждены следовать углублению и разъединению сторон внешней очевидности, которая характерна для эмпирического взгляда на инновационную реальность. Глубинная сущность консультируемой проблемы, вызванной внедрением инновационных изменений, выявляется и выстраивается в игровом взаимодействии как теоретический взгляд на инновационно измененную реальность, субъективно принятый и коллективно оформленный.

Консалтерам при разработке сценария игромоделирования в рамках процессно-обучающего консалтинга как ПТИР вуза необходимо предусмотреть взаимодействия его участников, предполагающие их возврат в эмпирическое. Это позволит осуществить совмещение двух взглядов на внедряемые инновационные изменения (до игрового

взаимодействия и после), чтобы использовать их достоинства в понимании «главного» в консультируемой инновационной практике, как источника ответов на вопросы каждого участника консалтинга. Удовлетворенная потребность в ответах на возникшие вопросы способствует выстраиванию иного видения традиционного, чем обеспечивается переход от него к измененному функционированию консультируемой практики [21].

Данные и знания, которые необходимы для создания продуктивных моделей функционирования консультируемой организационной системы в режиме инновационного развития, являются для консалтера и участников консалтинга неявными знаниями. В процессе осуществления процессно-обучающего консалтинга как ПТИР вуза необходимо осуществить сначала трансформацию знаний внутри клиентской организации от неявных к явным, доступным для использования всеми участниками при разработке проектов внедрения инициированных инновационных изменений. Затем предполагается трансформация их снова к неявным знаниям (на другом качественном уровне), когда новые знания по реализации инновационных изменений осваиваются, творчески переосмысливаются и применяются персоналом организации. Данный процесс в консалтинге носит характер циклического повторения, что способствует адаптации организационной системы «высшее учебное заведение» к постоянно меняющейся среде.

Консалтеры и клиенты в процессе процессно-обучающего консалтинга как ПТИР вуза совместно создают последовательность моделей функционирования консультируемой организационной системы в режиме инновационного развития на разных уровнях иерархии ее структуры. Благодаря их использованию участники консалтинга приобретают способность рассуждать более ясно, более кратко и с большей степенью уверенности о том, что реально происходит при внедрении инноваций в системе, имитируемой с помощью структурной модели. Это, в свою очередь, приводит к ускорению принятия и реализации решений по внесению инновационных изменений в деятельность сотрудников вуза, а, следовательно, к более быстрой адаптации к изменениям во внешней среде. Процесс построения моделей функционирования консультируемой организационной системы через использование соответствующих инструментальных средств помогает постоянно наращивать компетентность участников консалтинга и понимание ими проблем инновационного развития вуза.

Необходимый для аналитической деятельности ряд моделей создается путем последовательного усложнения. При этом, уже на ранних этапах моделирования имеется

возможность ввести в модели функционирования организационной системы механизмы, отражающие реакцию на возможные промахи, риски и угрозы, вызванные инновационными изменениями. Кроме того, параллельно выявляются и оцениваются потенциальные резервы: 1) компенсирующие нежелательные последствия управленческих решений по содержанию и характеру внедряемых инновационных изменений, 2) позволяющие перепроектировать и (или) улучшить внутриорганизационные процессы, вызванные этими инновационными изменениями.

Создание последовательности моделей функционирования консультируемой организационной системы в режиме инновационного развития позволяет повышать результативность процессно-обучающего консалтинга не только в относительно простых ситуациях, касающихся отдельных (частных) задач, но и в более сложных случаях. Например, когда необходимо проанализировать последствия стратегических решений, принимаемых в организациях и связанных с радикальной перестройкой их деятельности посредством внедрения инноваций на уровне всех подсистем. Структурные схемы, несмотря на свою кажущуюся простоту, позволяют моделировать весьма нетривиальные механизмы управления процессом инновационных изменений.

В общем случае, процесс улучшения функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» можно рассматривать как циклический и состоящий из конкретных компонентов. Начало цикла стимулируется некоторым количеством радикальных инновационных изменений (улучшений), предполагающих использование их в деятельности на уровне подсистем «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза» и «профессиональная подготовка будущего специалиста». Одиночно возникший процесс инновационно измененного функционирования подсистемы в составе организационной системы «высшее учебное заведение» переходит затем в стадию пошаговых непрерывных улучшений. Когда архитектура существующего процесса начинает препятствовать реализации непрерывных улучшений, процесс вновь подвергается радикальной перестройке через внедрение следующей инновации и цикл повторяется.

Понятие «инновационные изменения» предполагает, что между двумя последовательными моментами времени происходят различия в ситуациях функционирования подсистем клиентской организации любого уровня: в человеке, в рабочей группе, во взаимоотношениях. Как нами указывалось выше, изменения являются

смыслом консалтинга как ПТИР вуза: без перемен невозможен прогресс в функционировании организационной системы любого уровня и вида. Инновационные изменения в организационной системе «высшее учебное заведение» на уровне конкретной профессиональной практики касаются ее структуры, деятельности, технологии, управления, организационной культуры работающих и т.д.

В ходе осуществления данного исследования было выявлено, что при конструировании последовательности имитационных моделей, закладывая в них переменные, имеющие физическую интерпретацию, нельзя упускать психологические и поведенческие параметры, характеризующие клиентов процессно-обучающего консалтинга (моральное состояние, навыки работы, энтузиазм, степень приверженности организации, тип личности и т.д.). Инновационные изменения в функционировании клиентской организации приводят к необходимости изменений в профессиональном и личностном плане работающих в ней сотрудников. Каждый ее отдельный специалист, как уровневая подсистема организационной системы «высшее учебное заведение» меняется на уровне знаний, отношений, поведения.

Несмотря на явную позитивность многих внедряемых в педагогическую практику инновационных процессов, сотрудники вуза стараются избежать перемен и сопротивляются им.

К основным психологическим причинам сопротивления изменениям исследователи [272; 452; 472; 478; 525; 536] относят следующие:

- отсутствие убежденности в необходимости изменений;
- недовольство теми переменами, которые насаждаются сверху;
- недовольство неожиданными крупными переменами;
- страх перед неизвестностью, незнакомым, неопределенным;
- страх перед неудачей, неуверенность в себе;
- недовольство нарушениями установленного, отработанного годами порядка;
- отсутствие доверия лицу, осуществляющему изменения.

При осуществлении процессно-обучающего консалтинга как ПТИР вуза необходимо учитывать данные психологические моменты и установки. Инновационные изменения в консультируемой организационной системе не являются конечной целью консалтинга: они служат средством ее приспособления к новым условиям функционирования в режиме инновационного развития. Консалтеру и клиенту



достаточно важно уловить точку равновесия между осуществляемыми инновационными изменениями и стабильностью функционирования консультируемой организационной системы «высшее учебное заведение», в т.ч., в режиме инновационного развития.

В сложившейся консультационной практике выделяют [9; 11] следующие основные виды возможных изменений: 1) незапланированные изменения как реакция на резкие внешние воздействия; 2) планируемые изменения, которые заранее готовятся (рассчитывается их объем и время проведения); 3) изменения, навязанные сверху (занимают значительное место и часто не подлежат обсуждению); 4) изменения, вызванные непосредственным участием в данном процессе большинства специалистов консультируемой организации на своем профессиональном уровне (медленный, дорогостоящий и долговременный процесс, но предпочтительный и рациональный).

В рамках осуществления процессно-обучающего консалтинга как ПТИР вуза представленные под третьей позицией виды изменений нежелательны.

Большинство исследователей [11; 33; 89; 269; 271; 447; 495] сходятся во мнении, что процессом изменений надо управлять. Согласно их мнению, к основным правилам управления изменениями можно отнести:

- согласование процесса и содержания вводимых изменений с текущими, плановыми организационно-технологическими процессами по времени, ресурсам, целям, исполнителям;
- выяснение степени сложности и важности тех изменений, где нужна поддержка руководства организации и их прямое участие;
- согласование вводимых изменений по всем взаимосвязанным подразделениям организации,
- согласование мнений специалистов разных профилей, predeterminedенное многогранностью сути процесса изменений (социальная, психологическая, техническая).

Для инновационных изменений, по нашему мнению, данные правила управления приемлемы и доступны в рамках осуществления процессно-обучающего консалтинга как ПТИР организационной системы «высшее учебное заведение». В частности, целесообразно использование в качестве этапа процессно-обучающего консалтинга его проектный тип, в результате осуществления которого разрабатывается программа внедрения инновационных изменений. Данная программа, как проект инновационно измененного уровня функционирования консультируемой организационной системы

«высшее учебное заведение», служит руководством для использования ее действующей организационной структурой.

В случае необходимости осуществления процессно-обучающего консалтинга по внедрению инновационных изменений для осуществления их могут быть созданы:

- специальные консалтинговые проекты временного характера;
- целевые группы консалтинговых специалистов для сопровождения процесса требующихся инновационных изменений;
- экспериментальные группы совместного сопровождения разработанных в процессе консалтинга инновационных изменений в клиентской организации из числа сотрудников-клиентов и консалтеров (режим индивидуального тьюторства);
- специальные организационные структурные подразделения (обычно из числа внутренних консалтеров) для осуществления существенных инновационных изменений в функционировании консультируемой организации.

Снижение сопротивления персонала клиентской организации совместно разработанным инновационным изменениям достигается соблюдением следующих требований при осуществлении консалтинговых мероприятий, которые нами разработаны на основе анализа литературы данного направления [11; 80; 157; 160; 272; 326; 345; 452; 472; 478; 525; 536]:

- создание атмосферы беспокойства неустойчивостью нынешнего состояния функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» для заострения внимания на необходимости перемен;
- использование официальных и неофициальных каналов для передачи информации о необходимости инновационных изменений в функционировании клиентской организации, в т.ч., на уровне подсистем «профессиональная подготовка будущего специалиста», «профессиональная деятельность преподавателя/специалиста вуза», «конкретное структурное подразделение вуза»;
- концентрация внимания на недостатках и проблемах функционирования целостностной организационной системы вуза для получения поддержки в необходимости их устранения;
- привлечение к активному действию по разработке проектов инновационных изменений и их реализации, уверенных в себе и сильных характером людей, чтобы они оказали влияние на других;

- организация обучающего вида консалтинга для специалистов всех уровней и студентов по сути предполагаемых в вузе инновационных изменений;

- проведение в рамках процессного вида консалтинга по сопровождению выработанных инновационных изменений совещаний с сотрудниками, которые не участвуют в консалтинге, для совместного планирования изменений.

Мы согласны с мнением ученых [326;345; 452; 478; 525], что в данном процессе важно учитывать характеристики организационной культуры, создающие благоприятные условия для планируемых инновационных изменений:

- принятие необходимого темпа инновационных изменений;

- проведение инновационных изменений на основе творческой активности персонала организационной системы;

- озвучивание самых приоритетных целей развития (в т.ч., инновационного) клиентской организации на текущий момент;

- введение финансовых вознаграждений за новаторство и творчество в процессе разработки и внедрения инноваций на уровне каждой подсистемы клиентской организации.

Как показывает практика реализации консалтинговых мероприятий по инновационному развитию вуза, циклы перестройки в деятельности конкретных специалистов-клиентов и в функционировании консультируемой организационной системы чаще всего не совпадают. Согласно мнению исследователей [5; 38; 41; 155; 207; 453], для организационной системы вуза данный цикл предполагает прохождение следующих этапов: необходимость инновационных изменений – планирование их осуществления – осуществление / внедрение инновационных изменений – оценка инновационных изменений. Сотрудники организации, как клиенты консалтинга своего уровня организационной структуры, проходят поэтапно следующие стадии: размораживание возникшей ситуации, вызванной необходимостью инновационных изменений – изменение – замораживание ситуации в измененном состоянии. Добиться резонанса при реализации данных процессов, возможно при условии мотивации каждого клиента к необходимости инновационных изменений через привлечение к непосредственному участию в их разработке и реализации. При разработке технологической последовательности реализации консалтинга как ПТИР вуза, методики оценки успешности прохождения его процедур мы учитывали данные моменты.

Существенное значение в нашем исследовании имеет использование процессно-обучающего консалтинга как ПТИР вуза для разработки стратегии развития (в т.ч., инновационного) вуза, в котором принимает участие весь его персонал и обучающиеся. Нами накоплен определенный опыт в данном направлении [255; 259]. Включение в процесс его осуществления дистанционной составляющей позволяет участвовать в стратегическом проектировании целей и программы инновационного развития вуза всех сотрудников. Матрица SWOT-анализа и матрица возможностей могут быть размещены в созданной для разработки стратегического проекта информационной сети и доступны для всех участников дистанционного этапа консалтинга как ПТИР вуза. Консалтер первоначально предлагает заполнить данные матрицы каждому участнику, а затем разрабатывает сводный вариант, который выполняет функции исходного материала для дальнейшей работы над стратегическим проектом инновационного развития высшего образовательного учреждения. Таким образом реализуется принцип переплетения двух инициаций проекта стратегии инновационного развития вуза («снизу-вверх» и «сверху-вниз»), позволяющий достичь согласованности в разработке и принятия всеми сотрудниками вуза.

Процессно-обучающий консалтинг как форма помощи при непрерывном внедрении в образовательные процессы инноваций предполагает организацию деятельности по обучению педагогов, как управленцев собственной профессиональной деятельностью, видам и формам «новой деятельности» непосредственно на рабочем месте. Стратегия инновационного развития вуза способствует упорядоченности данных инноваций через соответствие коллективно разработанным ориентирам в программе стратегии. Управленческое консультирование осуществляется с применением рефлексии, через осознание каждым консультируемым необходимости действовать по-новому. Вариант решения чаще всего оформляется в форме сценария реализации и предполагает обязательное проигрывание новой деятельности в виде игромодельного имитирования предполагаемого процесса внедрения в реализуемую профессиональную практику клиентов консультируемых инновационных изменений.

## 2.4 Технологические возможности консалтинга в образовании

Как нами указывалось ранее, консалтинговая деятельность в образовательную сферу экстраполирована из экономики и социологии. В настоящее время она трактуется как услуга, которая не является широко доступной в силу высокой стоимости. Консалтинг в учреждениях образования высшей школы используется в основном для консультирования административно-управленческого аппарата; регулярность его осуществления носит эпизодический характер.

В рамках нашего исследования в качестве основного клиента консалтинга как ПТИР вуза определен педагог / специалист (в т. ч. будущий). Анализ научной литературы по данному направлению исследования [8; 11; 358; 364; 371; 376; 416; 451] выявил, что сложившаяся практика консультационной деятельности рядовых сотрудников и студентов вуза носит стихийный, неосознанный характер, сводится к случайным фрагментам рефлексивности и включает массу рефлексивно некорректных процедур, совмещение фрагментов реализации различных рефлексивных функций.

При консалтинговом сопровождении внедрения инициированных сотрудниками инноваций возникает необходимость рефлексивно-критериального обеспечения управленческого консультирования и, следовательно, аналитической деятельности. Согласно положениям игротехнической парадигмы, этот тип обеспечения не просто создает позицию рефлексивной «надстройки», а особое инструментально-технологическое сервирование базового (рефлексивного) процесса любого типа. Сама управленческая деятельность базовым процессом имеет рефлектирующее мышление, завершающееся разработанным управленческим решением, опираясь на которое происходит снабжение ресурсами, контроль и коррекция в ходе реализации решения. Введение функционального места «критериального обеспечения рефлексии» создает предпосылки для резкого усовершенствования, качественного роста самой управленческой деятельности [23, с. 152]. Консалтинговая деятельность относится к управленческой относительно процессов стимулирования инициации новшеств участниками и внедрения их в профессиональную практику.

Г.П. Щедровицкий подчеркивает роль рефлексии как условия обнаружения недостающих способностей и самих новых средств решения новой задачи [504, с. 239].

Этим он указывает на необходимость обращения не только к исторически конкретным требованиям, но и соответствующим тенденциям развития самого общества.

Особая значимость рефлексии и применение в ней понятийных средств языка теории деятельности при общей направленности на инноватику и развитие, максимально приближают консалтинг как ПТИР вуза к механизмам самостоятельности принятия и реализации решений клиентом. Результатом консалтингового сопровождения профессиональной деятельности клиента может стать его способность к принятию и реализации принятых решений в тех формах, которые соответствуют и теперешним, и будущим требованиям всех типов бытия в обществе и природе.

Представленные выше тезисы констатируют необходимость использования консалтинга для сопровождения внедрения инноваций, способствующих развитию вуза, на уровне подсистем «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза», «профессиональная подготовка будущего специалиста» на постоянной основе и в непрерывном режиме. Недостаточность финансирования образовательной сферы в данном направлении актуализирует возвращение к исторически сложившимся истокам консалтинга, который осуществлялся силами внутренних консультантов.

**Преимущества внутреннего консультирования.** В последнее десятилетие в мире экономики и бизнеса наметился устойчивый тренд по созданию компаниями внутренних консультационных групп — подразделений с компетенциями настоящих консультантов. Исторический экскурс в становление консалтинга продемонстрировал тенденцию экстраполяции этапов его развития из экономики в образование. Соответственно, будет правомерным предположить, что и в образовательной сфере тенденция на востребованность внутреннего консультирования актуализируется.

С одной стороны, внешние и внутренние консультанты одинаково нацелены на решение особых задач, способствующих улучшению функционирования организационной системы любой сферы деятельности для получения конкурентоспособных результатов. Допускаем, что они на одинаковом уровне обладают специальными компетенциями, обширной экспертизой и способностями побуждать клиентов к практическим действиям. Однако в образовательной сфере нет возможности на постоянной основе привлекать внешние консалтинговые услуги, поэтому особую актуальность приобретает проблема организации и осуществления консалтинга как внутреннего сервиса образовательных учреждений высшей школы.

В работах исследователей по управленческому консультированию [11; 12; 49; 50; 80; 211; 459; 474] выделяют два основных вида консалтинга — внешний и внутренний. При внешнем консультировании образовательная организация приглашает консультантов со стороны на договорной основе: это может быть консалтинговая фирма, но чаще индивидуальный консультант. Внешние консультанты, по негласному признанию профессионалов этой сферы деятельности, обладают более обширным опытом (часто международным). В их преимущества входит возможность посмотреть на требующую консультирования проблему со стороны, на возможность установления обратной связи, которая может иметь неприятные последствия для административно-управленческого аппарата. К их преимуществам относится наличие методологической базы и инструментария консалтинга, неангажированность: внешний консультант не является «чьим-то» человеком, вследствие чего снижается риск искажения ценной информации. Существенное значение имеет забота внешнего консультанта о своей профессиональной репутации, что не позволяет ему относиться к процессу консультирования формально.

По мнению исследователей [358, с. 29; 416, с. 14], собственный персонал организационной системы «высшее учебное заведение» не всегда в состоянии дать полную и объективную оценку ситуации, даже исследуя ее по наработанной методике, из-за личной заинтересованности в результате. Внешний консультант свободен от корпоративных представлений, не имеет личных интересов в организационной системе клиента, поэтому его рекомендации объективны. Внешний консультант независим от организации-клиента и не подвержен ее внутренним взаимоотношениям, что позволяет ему оставаться беспристрастным в ситуациях, когда члены клиентской организации не могут быть объективными. Кроме того, важным преимуществом внешнего консультанта является его независимость, позволяющая более гибко строить отношения как с непосредственным клиентом, так и с уровневой организационной подсистемой, которая его пригласила. Внешний консультант считается менее пристрастным, так как не укоренен в организации и соблюдает только деловые интересы.

К недостаткам внешнего консультирования исследователи [210; 11; 12; 49; 50; 80; 211; 358; 416; 459; 474] относят следующие: 1) дополнительные затраты времени на профессиональную (в различных клиентских организациях используются свойственные только им технологии и приемы профессиональной деятельности, которые человек со

стороны может и не знать) и социальную (необходимость совместной работы с работниками клиентской организации в одной команде) адаптацию консалтера; 2) ограниченное время работы, так как консалтер, как правило, работает в организации неполный день и определенный проектный срок; 3) вероятность социально-психологического отторжения консалтера неформальной средой организации; 4) вероятность разглашения конфиденциальной информации (несмотря на то, что в договоре о сотрудничестве с внешним консультантом прописывается пункт о конфиденциальности, но все равно, по признанию руководителей, может присутствовать некоторый дискомфорт); 5) большие затраты на оплату консалтинговых услуг.

Внутренний консалтер при надлежащей специальной подготовке, по нашему мнению, позволяет сэкономить организационной системе средства, не теряя при этом качества. Он быстрее входит в курс дела, так как ему необходимо меньше времени на анализ функционирования клиентской организации, на поиск адекватных ей механизмов для перевода в режим инновационного развития (ему не надо осуществлять ее изучение). Однако, по мнению исследователей [11, с. 5-6; 416, с. 16], на внутренних консультантов в клиентской организации могут слишком сильно влиять личные связи, существующие традиции и ценности, которые мешают видеть проблему в истинном свете и проектировать реально осуществимые решения.

Анализ работ по вопросам внутреннего консультирования [210; 11; 12; 49; 50; 80; 211; 358; 416; 459; 474] позволил нам выявить его преимущества и недостатки.

Преимущества выражаются в следующих характеристиках: доступность в любое время; глубокое знание своей организации (стиля работы, управления, культуры и т.д.) и сложившейся ситуации, что предполагает быстрое ориентирование и реагирование; возможность быстрой реализации принятых управленческих решений; возможность вовлечения в консалтинговый проект новых сотрудников; получение сотрудниками, вовлеченными в консалтинг, нового опыта; сохранение конфиденциальной информации (безопасность); меньший уровень затрат (внутренний консультант обходится на 30-50% дешевле).

Недостатки внутреннего консультирования предопределяются авторитетом консалтера в собственной организации (неприятие со стороны работников данного человека в этой позиции), зависимостью консалтера от руководителей (платят постоянную зарплату, тратят деньги на обучение). К недостаткам также причисляют:



субъективность мнения консалтера и привязку к стереотипным решениям (нет постоянно возобновляемого опыта работы в другой организации), отсутствием отработанных технологий консалтинга (может не хватать удовлетворительных навыков и инновационного отношения).

В то же время, по мнению исследователей [175; 198; 227; 229;232;237;451], ограничение внутренних консалтеров взглядами и позицией собственной организации делает их особенно ценными в щекотливом проведении стратегических изменений или трансформации корпоративной культуры, управлении процессом или проектом и внедрении или усилении инициатив в ней как клиентской организации. К сожалению, многие образовательные организации не осознают ценность сильной и компетентной внутренней консалтинговой функции. Как следствие, в зависимости от финансового состояния, они часто нанимают недостаточно компетентных и опытных консалтеров. Внутренние консультационные группы — оплот свободомыслия и неиссякаемый источник свежих идей и инициатив, драйверы грядущих изменений. Очевидно, что иметь такой ресурс в организационной системе весьма удобно.

С учетом сложившейся тенденции в экономике и социологии, связанной с заметным увеличением числа служб внутренних консультантов, считаем целесообразным создание в вузах консалтинговой службы как внутреннего сервиса. При возможности, данная служба может быть укомплектована специалистами и работниками универсального типа, которые имеют опыт работы во внешних фирмах. Если такая возможность отсутствует (в отличие от России [355], в Беларуси нет законодательного акта о вакансии консультанта в вузе), то специалисты консалтинга могут быть подготовлены из числа сотрудников вуза через привлечение внешнего сервиса.

Анализ научной литературы [210; 11; 12; 49; 50; 80; 211; 358; 416; 459; 474] по данному направлению исследования позволил нам выявить, что внутреннее консультирование может быть организовано следующими способами:

1. Выделением специальной должности консалтера. По мнению исследователей, на данную должность назначается специалист, обладающий особыми экспертными и зачастую неформализованными (имплицитными) компетенциями, хорошо зарекомендовавший себя, значительное время работающий в клиентской организации, поднявшийся по карьерной лестнице от рядового работника до ведущего специалиста в определенной предметной области.

2. Организацией специального подразделения, которое на основе непрерывной плановой деятельности (мониторинга) осуществляет выявление проблем и разработку рекомендаций по их решению; организует мероприятия, способствующие совершенствованию реализуемых клиентской организацией процессов.

3. Созданием внутрифирменного института наставничества. Согласно мнению исследователей, в роли консалтера-наставника могут быть не только признанные таковыми по стажу профессиональной деятельности, но и высококвалифицированные специалисты, которые осуществляют консалтинг в двух направлениях: 1) обучение, профессиональная адаптация молодых неопытных специалистов; 2) участие совместно с молодыми специалистами клиентской организации в решении проблем и реализации инновационных проектов.

4. Посредством выделения штатной единицы референта или советника руководителя. В этом случае осуществляется индивидуальное консультирование руководителя, выполнение его заданий, носящих зачастую неординарный характер, связанных с конфиденциальной информацией, служебной тайной.

5. Созданием штабной структуры (штаба), которая включает, как правило, разнопрофильных специалистов, что позволяет решать определенную проблему в комплексе. Такой штаб может иметь целевое назначение, формироваться под определенный процесс или проект.

6. Консалтер как временный управляющий для клиентской организации, находящейся в кризисе, используется для консультирования административно-управленческого аппарата вуза.

Для нашего исследования приемлемыми являются вторая и пятая позиции, предоставляющие возможности организации в вузе структурного подразделения «консалтинговая служба вуза» из разнопрофильных специалистов. Относительно третьей позиции – внутрифирменное наставничество, согласно результатам наших исследований [248], входит в сферу функций данного подразделения. Организация консалтинговой службы вуза через объединение на условии добровольности прошедших специальную подготовку педагогов / специалистов создает основу для непрерывного, последовательного процесса организационного (в т.ч., инновационного) развития.

Опыт нашей исследовательской деятельности в данном направлении позволяет констатировать, что в качестве специалистов консалтинговой службы вуза целесообразно

привлекать представителей его разных факультетов и структурных подразделений. Это, с одной стороны, обеспечит разностороннее рассмотрение консультируемых проблем, вызванных внедрением инноваций в процесс функционирования вуза; с другой стороны, будет иметь место ассоциация «эффекта относительно внешнего консультирования», обусловленная тем, что в позиции консалтера будет выступать представитель другого факультета (структурного подразделения) вуза. Кроме того, появляется возможность переноса консалтинга из основного вида профессиональной деятельности (в которой выявлены конкретные затруднения) в смежные или процессно-связанные (по кафедрам или факультетам вуза). Такая необходимость может быть вызвана личностными качествами сотрудников вуза, нуждающихся в консалтинговом сопровождении внедряемых инноваций. Им предоставляется возможность посмотреть на собственные профессиональные проблемы со стороны. При этом существенно расширяется круг участников консалтинговых событий и мероприятий. Соответственно, совершенствование профессиональной практики педагогов, вовлеченных в экспериментальную деятельность по сопровождению процесса внедрения инноваций в профессиональную деятельность коллег, осуществляется не практико-ориентированным, а проблемно-ориентированным способом.

Замысел создания консалтинговой службы высшего учебного заведения обращен к идее построения «самообучаемой организации», которая создает условия для обучения всех своих сотрудников, и сама непрерывно преобразовывается. По мнению ряда специалистов [11; 23; 80; 145; 453; 499], именно такая организация обладает необходимым уровнем адаптивности к динамичному развитию внешних условий своего функционирования.

Развитию теории обучающейся организации способствовали тенденции глобализации и информатизации в обществе, реструктуризации организационных систем. Теоретические основания данного феномена раскрыты в исследованиях М.Е. Портера и П.М. Сенге [342; 392; 578].

По мнению М.Е. Портера, в обучающейся организации ее специалисты не снабжаются готовыми рецептами осуществления профессиональной деятельности и принятия решений по ее изменению, а учатся думать в данном направлении самостоятельно. Характерным для обучающейся организации является учреждение автономности самоуправляемых групп, замена внешнего контроля самооценкой,

поощрение независимости, развитие внутрифирменного предпринимательства, создание условий для самообразования [342, с.19-21].

В соответствии с мнением П.М. Сенге, с которым нельзя не согласиться, обучение является процессом, который подготавливает и порождает изменения. Подход ученого к исследованию данной проблемы основан на том, что каждая организация, чтобы выжить, должна обучаться, изменяясь в ответ на изменения окружающей среды. Причем изменения должны носить упреждающий характер. В соответствии с этим, ученый указывает на необходимость реализации в процессе обучения пяти взаимосвязанных требований, предполагающих: 1) стимулирование у сотрудников потребности в совершенствовании их личности; 2) использование интеллектуальных моделей в отношении исследования и решения различных управленческих ситуаций; 3) формирование и учет общего видения процесса функционирования и развития организации при осуществлении действий управленческого характера; 4) осуществление обучения в групповом режиме, способствующем свободному неформальному коммуникативному взаимодействию сотрудников организации; 5) организацию развития системного мышления, как связующего звена по реализации всех вышеуказанных требований, превращающего их в инструмент управления и изменения организации [392, с. 48].

Консалтинг как ПТИР вуза по форме обучающего воздействия на клиентов соответствует представленным выше требованиям, которые способствуют переходу организационной системы в режим «обучающейся».

В имеющемся многообразии характеристик понятия «обучающаяся организация» [65; 52; 215; 452] нам более всего импонирует понимание ее как организационной системы, объединяющей специалистов на основе общности их ценностей и ориентированной на создание условий для их профессиональной и личностной самореализации.

Если проанализировать характеристики обучающейся организации, представленные в исследованиях авторов ее европейской концепции (Т. Бойдел, Н. Диксон, Б.З. Мильнер и др.) [53; 283], то консалтинг как ПТИР вуза также соответствует необходимым требованиям. В частности, при его осуществлении используется непрерывность в выработке стратегии инновационного развития организационной системы «высшее учебное заведение» на основе партисипативности и информационной открытости осуществления консалтинговых процедур. Структурные

подсистемы вуза на любом уровне, соблюдая автономную независимость в процессе принятия решений при осуществлении консалтинговых мероприятий, открыты для сотрудничества и согласованности в предполагаемых изменениях по реализации своих функций. Нормативные требования осуществления консалтинговых мероприятий предполагают доступность и свободный обмен информацией и опытом между всеми участниками, что способствует созданию благоприятного для обучения и развития персонала психологического климата. Использование в процессе консалтинга техник и технологий тьюторства, супервизии и модерации создает возможности для разработки и сопровождения индивидуальной траектории профессионального и личностного развития каждого специалиста вуза (в том числе будущего). При этом обеспечиваются контакты всех участников консалтингового взаимодействия с внешней средой, ориентация их на освоение опыта других сотрудников, совмещение основной профессиональной деятельности с исследовательскими функциями. Представленные выше факты подтверждают наше предположение о содействии консалтинга как ПТИР вуза его организационному развитию (в т.ч., инновационному) через перевод в режим обучающейся организации. «Пусковым механизмом» данного процесса мы считаем создание консалтинговой службы вуза.

Продуктивность деятельности структурного подразделения «консалтинговая служба вуза» предполагает принятие участниками консалтинга как ПТИР вуза следующих условий его осуществления при сопровождении процессов внедрения инноваций (на уровне любой подсистемы клиентской организации вуза):

– условие «полной прозрачности» осуществления консалтинговой деятельности, подразумевающее готовность клиентов сообщать консалтерам все факты текущей реальности: прогресс в достижении важных целей, любые случающиеся неудачи любого масштаба, предполагаемые изменения в структуре или функциях и т.п.;

– условие «участия руководства в действиях», требующее готовности административных работников образовательного учреждения на период консалтингового события ограничить себя в том, в чем они ограничивали ранее других;

– условие обязательности участия в составе консалтинга группы работников образовательного учреждения, составляющих в совокупности «полный поперечный срез организационной системы «высшее учебное заведение»;

– условие «равноправия участников временного совокупного коллектива «консалтер», созданного из состава кадрового ресурса «консалтинговая служба вуза», которое реализует независимость каждого из них от различий в статусе, титуле и функциях, выполняемых в непосредственной профессиональной деятельности;

– условие «готовности участников консалтинга к высказыванию» предполагает уход на некоторое время от осторожности и скептицизма в рамках совместно создаваемого мероприятия, на котором у всех есть ответы и у всех есть вопросы. Права гражданства в консультируемой практике зарабатываются решением участвовать. Отказ на право высказывания исключает претензии о неучастии в принятии управленческих решений;

– условие «акцента на будущее», реализуемое при осуществлении только диагностики помех и текущей реальности консультируемой профессиональной практики по внедрению инноваций, а не обсуждения того, что (кто) конкретно предшествовало их появлению. Коллективная мыследеятельность консалтингового взаимодействия должна быть направлена на обсуждение целей и задач будущей (инновационной) деятельности, поиска путей и средств их достижения;

– условие «отказа консалтеров от роли экспертов» заключается в том, что основной задачей консалтинговой деятельности является вовлечение и сопровождение работников учреждения в серии совместных действий по управлению инновационными преобразованиями в конкретной педагогической практике. Консалтер подтверждает ожидания клиента, поддерживая его в разумном, и указывает на области, в которых ему следует совершенствоваться. Консалтинг призван помочь клиенту двигаться к напряженному состоянию в управлении собственной профессиональной деятельностью, а не обходить его стороной. Задача консалтера сводится к нейтральному описанию обнаруженных в консультируемой профессиональной практике затруднений без оценочных суждений.

Реализация данных условий осуществления консалтингового сопровождения инновационной деятельности содействует становлению клиента как управленца собственной деятельностью, обладающего компетенциями свободы и ответственности в принятии судьбоносных для своей профессиональной практики решений.

Одним из ключевых вопросов внутреннего консультирования в индивидуальном режиме является положение о том, должен ли консалтер назначаться консалтинговой службой или выбираться клиентом. Наличие в составе кадрового ресурса высшего

учебного заведения специалистов, имеющих соответствующие для решения возникшей проблемы компетенции, навыки и опыт, делает назначение более предпочтительным. В то же время, свободный выбор клиентом индивидуального внутреннего консалтера уменьшает возможность возникновения проблем в их взаимоотношениях. Они будут более доверительными и личностными, что имеет исключительное значение для обеспечения продуктивного взаимодействия участников консалтинга как ПТИР вуза. Поэтому данный вопрос требует в каждом случае индивидуального подхода. Учитывая тот факт, что клиент и консалтер могут по-разному смотреть на ожидаемый исход и пути выполнения задач, стоящих перед консалтингом как ПТИР вуза, при его осуществлении приходится постоянно находиться в позиции поиска разумных компромиссов.

**Характеристика субъектов консалтингового взаимодействия.** При реализации консалтинговых событий и мероприятий консалтинга как ПТИР вуза в качестве их участников в рамках нашего исследования выступают:

1) совокупный субъект, формируемый из состава структурного подразделения образовательного учреждения «консалтинговая служба вуза» (в количестве 3-5 человек) или индивидуальный консалтер (при реализации режима тьюторского сопровождения);

2) клиент консалтинга, в качестве которого могут быть организационная система «высшее учебное заведение»; подсистема «конкретное структурное подразделение вуза»; подсистема «профессиональная деятельность преподавателя/специалиста вуза»; подсистема «профессиональная подготовка будущего специалиста».

В задачи консалтинга как ПТИР вуза входит оказание эффективной помощи педагогам / специалистам (в т.ч. будущим) организационной системы «высшее учебное заведение» путем доведения инициированных ими инновационных идей и решений до практической их реализации. В этой связи, консалтеру при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза необходимо отслеживать влияние следующих факторов:

– степень согласованности с клиентом детального диагноза проблемы, связанной с внедрением в функционирование вуза инновационных изменений;

– возможность усиления готовности и способности клиента осуществлять инновационные изменения на уровне различных подсистем клиентской организации;

– интерактивный характер общения должен обеспечивать возможность корректировки и модификации стратегии и целей инновационных изменений по ходу дела;

– стремление к стабильности функционирования организационной системы вуза в новом состоянии как к желаемому следствию инновационных изменений;

– возможность и умение противостоять давлению со стороны клиента, часто стремящегося получить преждевременные и скоропалительные решения.

Основные функции управленческого консультирования соотносятся с видами осуществляемой в его процессе деятельности: консультация, обучение, исследование. Считаем целесообразным выделить ряд функциональных задач, которые решаются консалтером в процессе реализации консалтинга как ПТИР вуза (Таблица 2.1).

Таблица 2.1 – Основные функциональные задачи, которые решает консалтер в процессе реализации консалтинга как ПТИР вуза

Название функциональной задачи	Содержание функциональной задачи
Обучающая	Ориентирована на углубление знаний и развитие навыков клиента, необходимых для совершенствования его профессиональной деятельности в условиях внесения в нее инновационных изменений
Психотерапевтическая	Содействие клиенту в преодолении различного рода психологических барьеров и затруднений, препятствующих успешному осуществлению профессионально-образовательной деятельности при внедрении инноваций
Исследовательско-диагностическая	Выявление проблем в функционировании организационной системы клиента, которые препятствуют переводу ее в режим развития (в т.ч., инновационного): создание гипотез, оценка теоретических положений, разработка методик, сбор информации, анализ данных, выработка рекомендаций и т. д.
Технологическая	Выполнение ряда профессиональных обязанностей в качестве исполнителя (организатора и реализатора) по технологизации реализуемых процессов в обследуемой организационной системе клиента, которую необходимо перевести в режим инновационного развития
Консультационно-коррекционная	Оказание консультационной помощи сотрудникам клиентской организации по вопросам коррекции реализуемых процессов; коррекционные функциональные задачи направлены на инновационное изменение реализуемой специалистом модели практической деятельности, а также исправление допущенных в процессе ее осуществления профессиональных ошибок
Адаптационная	Функциональные задачи адаптационной направленности обеспечивают согласование ожиданий и возможностей специалиста консультируемой организационной системы с требованиями профессиональной среды и меняющимися условиями трудовой деятельности в режиме её инновационного развития

Перечисленные выше функциональные задачи связаны между собой, что обеспечивает результативность консалтинговых мероприятий по сопровождению



процесса инновационных изменений в консультируемой профессиональной практике клиента.

Процесс консалтинга как ПТИР вуза может быть представлен как комплекс мероприятий, проводимых консалтером и направленных на то, чтобы помочь клиенту воспринимать, понимать и воздействовать на ход событий, происходящих в его профессиональной практике при внесении в неё инновационных изменений.

Клиент, как заказчик консалтинговой услуги, привносит в процесс проектирования и реализации инновационных изменений существенную долю своего предшествующего опыта. Он обсуждает с консалтером ход организационных изменений инновационной направленности; определяет их результативность на уровне собственной профессиональной деятельности. Взаимоотношения между ними строятся на основе сотрудничества и взаимного обмена идеями. Консалтер, в свою очередь, «вживается» в уровневую организационную подсистему клиента, где, при необходимости, выступает «стимулятором» инициации клиентом инновационных изменений и присутствует в системе как наблюдатель процесса их внедрения.

Согласно мнению исследователей [11, с. 31-35; 210, с. 332; 242, с. 189], деятельность квалифицированных консультантов, предоставляющих широкий спектр услуг, должна быть подчинена ряду требований, основными из которых являются следующие:

- консультант обязан владеть отработанной технологией решения задач и необходимыми навыками в формулировании организационного диагноза, стратегическом планировании, использовании информационных систем;

- в сферу его компетенций должны обязательно входить методы анализа и прогнозирования экономического положения, диагностики общей ситуации функционирования консультируемой организации, установления контактов (общения и утверждения) и т.п.

- мнение консультанта должно носить свободный и объективный характер, что предполагает независимость его решений в избранной области консультирования от бытующих в организации традиций и политики управленческого аппарата;

- он должен работать со многими клиентами с целью накопления, анализа, переработки и использования получаемого опыта, используемого, в том числе для непрерывного совершенствования своей деятельности;

– данная деятельность помимо непосредственной помощи в решении существующих в консультируемой организации проблем должна обладать обучающим воздействием на клиентов.

Данные требования согласуются с нашими представлениями о сфере компетенций консалтеров, к основным преимуществам которых исследователи [11; 80; 88; 543; 546; 551; 559; 562; 570] относят следующие:

- обладание специфическими теоретическими и прикладными знаниями, которыми не владеют сотрудники консультируемых образовательных организаций;
- уникальный опыт, полученный в процессе работы с другими клиентами.
- интенсивность оказываемых на временной основе профессиональных услуг;
- беспристрастность диагностики имеющихся проблем (взгляд со стороны);
- умения по выработке необходимых аргументов и способов убеждения при взаимодействии с клиентами для обоснования и/или критической оценки уже принятых решений.

В соответствии с указанными выше требованиями к компетенциям консультантов, а также имеющими место в научной литературе по консалтинговому процессу [50; 210; 242; 499] общими требованиями к специалистам данной сферы деятельности, считаем возможным представить требования к компетенциям консалтера в Таблице 2.2.

Наличие у консалтера представленных в таблице компетенций является одним из необходимых условий продуктивного осуществления консалтинговых мероприятий, основным результатом которых являются инновационные изменения на уровне профессиональной практики клиента, приводящие к функционированию клиентской организации в режиме инновационного развития. Адаптивность организационной системы к инновационным изменениям предъявляет определенные требования к клиентам и консалтерам. Они должны обладать индуктивным мышлением и способностями генерировать принципиально новое видение путей улучшения функционирования консультируемой организации, а уж затем определять проблемы, которые необходимо ей преодолеть для перехода в режим инновационного развития.

Таблица 2.2 – Перечень основных компетенций консалтера, реализующего консалтинг как ПТИР вуза

Компетенции консалтера		
Специальные	Межличностного общения	В сфере консультируемой практики
Умение работать с разнородной мотивацией клиентов, в профессиональную практику которых осуществляется внедрение инноваций	Уверенность в себе, готовность защищать свои взгляды, идти на необходимый риск, самопонимание (собственная система ценностей)	Ведущие методологические и теоретические концепции организации и осуществления инновационной деятельности в образовательной сфере
Обнаружение и работа с различными формами сопротивления клиентов внедряемым инновациям	Умение оказывать поддержку в сочетании с ответственностью за последствия, способность разделить озабоченность клиента (проницательность, восприимчивость, интуиция)	Специфические особенности осуществляемой педагогической инновационной деятельности и сложившиеся на момент консультирования тенденции в ней
Презентация личных и профессиональных данных клиентов; умение не принимать критику действий как критику личности	Навыки конструктивной конфронтации	Роль, место и конкурентоспособность клиентской организации в соответствующем секторе рыночных отношений
Фокусирование на выборе, который необходимо сделать здесь и сейчас	Стратегии слушания, наблюдения, идентифицирования, описывания	Организационная структура и процесс функционирования клиентской организации в режиме инновационного развития
Модели вмешательства/изменений, методики проведения измерений, стратегии диагностики и влияния, схемы для создания моделей, информационные технологии	Обладание гуманистической системой ценностей: вера в важность индивида, доверие к людям	Выстраивание единой корпоративной стратегии инновационного развития клиентской организации из целей и показателей внедряемых в профессиональную практику клиентов инновационных изменений
Навыки фасилитации, кинестетические навыки, интуиция, воображение и экспериментальная гибкость	Понимание ведущих философских систем как основы мышления и фундамента систем ценностей	
Владение базовыми знаниями в области поведенческих наук, теорий и методов консультирования	Работа в группе: навыки использования групповой динамики и тренинговых методов	

Специфической особенностью принятия решений в процессах, сопровождающих создание инновационных изменений, является повышенная сложность и неопределенность последствий принятых решений [115, с. 17]. Принимаемые клиентом

консультируемой организации как управленцем решения по внедрению им же инициированных новшеств должны быть гибкими по отношению к неизбежным многочисленным корректировкам технологии их внедрения, способствовать снижению рисков и, по возможности, представлять собой альтернативу, позволяющую в будущем рассчитывать на профессиональный или коммерческий успех.

Эффективность принимаемых клиентом консалтинга совместно с консалтером решений в немалой степени зависят от того, насколько быстро они сами способны приспосабливаться к инновационным изменениям во внешней среде, определяющим стратегию развития (в т.ч., инновационного) организационной системы «высшее учебное заведение». В этой связи важной задачей следует признать выявление факторов, определяющих персональную адаптацию клиентов к инновационным изменениям. Консалтинг как ПТИР вуза способствует формированию у клиентов компетенций, помогающих им участвовать в создании и оценке консалтинговых проектов, повышающих внешнюю и внутреннюю эффективность функционирования консультируемой организации и реализующих инновационный тип ее развития.

Консалтинг как ПТИР вуза создает условия для реализации потенциала развития его специалистов (в том числе будущих). В процессе его осуществления у участников формируются мотивы и ценностные ориентации на адаптивность к непрерывному обновлению своих профессиональных и личностных компетенций. Таким образом, реализация консалтинга как ПТИР вуза способствует постоянному повышению уровня качественных характеристик человеческих ресурсов, что создает вузу, как организационной системе, конкурентные преимущества.

**Технологичность реализуемых консалтингом процедур.** Изначально консалтинг принципиально был отнесен к неформальной деятельности, которая признается исследователями как творческая. Попытки ее технологизировать предпринимались с середины 1970-х – начала 1980-х годов, но закончились изначально признанием большинства исследователей принципиальной невозможностью это сделать [50; 210; 242; 499; 53; 129; 174; 178; 191; 198; 205; 393; 396]. Считаем необходимым указать, что и по поводу педагогической деятельности в данном направлении также существовала подобная позиция. В рамках данного исследования для нас имеет существенное значение понимание учеными педагогической технологии в функции своеобразного внешнего сопровождения (инициирования) глубинных внутренних

процессов [298]. Технологичность воспринимается как качество, имеющее объективную природу и определяющее способность его носителя производить прогностично заданные преобразования [188].

Разрабатывая последовательность технологических шагов по реализации консалтинговых мероприятий, мы опирались на типовой цикл процессов управления деятельностью [23, с. 133-139; 24, с. 68-73]. В частности, данная последовательность может быть представлена в следующем виде: понимание заказа (профессионализация понимания заказа на продукт, профессиональное деятельностное понимание заказа); фиксация имеющихся ресурсов и моделирование включения их в будущую деятельность; фиксация затруднений, возникающих в связи с получением конечного результата; анализ затруднений как проблем; депроблематизация; фиксация целостной программы деятельности; снабжение деятельности; контроль деятельности; критическая рефлексия несоответствия деятельности норме; корректировка программы по результатам критической рефлексии; проблематизация содержания заказа; коррекция заказа.

В соответствии с результатами анализа научной литературы по проблеме технологизации консалтинговой деятельности [50; 198; 210; 205; 242; 396; 499], абстрактный алгоритм порядка действий по осуществлению консалтинговых мероприятий в рамках ПТИР вуза можно зафиксировать следующей последовательностью:

- общий анализ проблемного поля функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» до внесения инновационных изменений;
- выделение ключевых проблем, которые сдерживают инновационное развитие вуза, снижают его конкурентоспособность;
- выделение из списка ключевых проблем тех, которые тесно связаны с недостаточным уровнем профессионализма сотрудников вуза, которые выступили в качестве клиентов консалтинга по его инновационному развитию;
- анализ выделенных проблем с привлечением конкретного фактического материала, связанного с функционированием консультируемой профессиональной практики клиентов в составе организационной системы «высшее учебное заведение» в режиме инновационного развития (конкретизация);

- анализ имеющегося в распоряжении консультируемой профессиональной практики клиентов ресурсного обеспечения, необходимого для внедрения инновационных изменений;
- локализация списка конкретных компетенций, которые необходимо сформировать (развить) у клиентов консалтинга для самостоятельной разработки ими проектов внедрения инноваций и реализации их в собственной практике профессиональной деятельности;
- совместная с представителями клиентской организации разработка программы (проекта) внесения инновационных изменений в консультируемую профессиональную практику клиентов с ориентацией на стратегию развития (в т. ч. инновационного) организационной системы «высшее учебное заведение»;
- реализация программы (проекта) внедрения инноваций в профессиональной практике клиентов.

Консалтинг как процесс реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения предполагает осуществление определенной последовательности консалтинговых мероприятий и процедур, в рамках которых происходят многоуровневые коммуникационные взаимодействия. Считаем необходимым уточнить в рамках нашего исследования сущность принципов консультационного взаимодействия участников консалтинговых процедур, которые нами выявлены на основе анализа работ специалистов консалтинга [11; 12; 40; 50; 80; 88; 174; 210; 242; 474; 499].

Принцип *добровольности* предполагает самостоятельность клиента в вопросах необходимости обращения к консалтеру, выбора специалиста, формы и продолжительности консультирования. В рамках нашего исследования, в первую очередь, реализацию данного принципа подтверждает самоопределение клиента к участию в консалтинговом мероприятии и выбор позиции данного участия.

Принцип *равноправия* сторон предполагает равную ответственность клиента и консалтера за успех консультационного процесса. Данная трактовка этого принципа предопределена основной задачей реализации консалтинга как ПТИР вуза: помочь клиенту в выявлении своих внутренних резервов и в устранении факторов, мешающих внедрению в собственную профессиональную практику им же инициированных новшеств. Ответственность за результаты консалтинга как ПТИР вуза в равной степени разделяют клиент и консалтер.

В данном направлении мы согласны с В.И. Алешниковой, которая утверждает, что «уход от участия в консалтинге хотя бы одной из сторон означает прекращение процесса консультирования» [11, с. 114]; и с Р. Кочюнасом, по мнению которого, «эффективное консультирование — это процесс, который выполняется вместе с клиентом, но не вместо клиента» [211, с. 21]. В задачи консалтера в рамках нашего исследования входит стимулирование клиента к принятию самостоятельных решений по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную деятельность.

Принцип *вариативности* предполагает, что консалтинг как ПТИР вуза носит ситуативно меняющийся характер, существенно ограничивающий возможность выделения универсальных способов решения проблем клиента, пригодных для всех ситуаций. Управленческое консультирование не предполагает трансляцию готовых образцов профессионального поведения [11, с. 115]. Клиенту необходимо обеспечить возможности эффективного взаимодействия с консалтером по выработке новых моделей профессиональной деятельности в инновационно измененных условиях, которые ориентированы на профессионально-личностные возможности клиента, как в процессе консалтинга, так и после осуществления консультационного проекта. Практика консалтинга как ПТИР вуза не может быть сведена к использованию готовых рецептов, а побуждает клиентов к самостоятельному анализу и постоянной рефлексивной деятельности по анализу чрезвычайно разнообразных и динамичных ситуаций, связанных с внедрением инноваций.

В рамках нашего исследования имеет актуальное значение принцип *минимальной заблаговременности*, который указывает на то, что решение нужно принимать не ранее, чем это необходимо, чтобы обеспечить наиболее высокий уровень информированности участника консультирования [40, с. 36]. В этой связи, при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза необходимо знать схемы принятия решения, накопленные практикой управленческого консультирования: схема непосредственного (немедленного) решения; модель простого последовательного решения; процедура динамического последовательного решения [474, с. 148-155]. При реализации консалтинговых мероприятий по инновационному развитию вуза в зависимости от характера консультируемой проблемы имеют место комбинации данных схем принятия решения.

Согласно анализу научной литературы [11; 12; 40; 50; 80; 88; 166; 174; 210; 237; 242; 243; 410; 474; 499; 530; 537; 540; 546; 559; 575; 579], консалтинговый процесс

обобщенно можно представить последовательностью следующих основных этапов, которые служат основой для разработки технологической последовательности осуществления консалтинга как ПТИР вуза:

*Аналитический* этап консалтинга предполагает тщательное изучение разных аспектов взаимосвязи между рассматриваемой проблемой консультируемой профессиональной практики клиента, вызванной внедрением инновации, и стратегией развития (в т. ч. инновационного) клиентской организации.

*Диагностический* этап консалтинга позволяет определить, насколько клиент способен осуществлять им же инициированные инновационные изменения и эффективно решать проблемы, которые могут возникнуть в рамках данной деятельности. Диагностируя проблему в тесном сотрудничестве с клиентом, консалтер оказывает воздействие на его восприятие консультируемой практики и отношение к возможным инновационным изменениям. Не исключено, что диагноз может привести к заключению, что проблему нельзя решить или решение ее не оправдывает затрачиваемых усилий.

На этапе *проектирования действий* происходит выработка предложений по необходимым инновационным изменениям в уровне консультируемой подсистеме организационной системы клиента. Инновационные изменения являются смыслом осуществления консалтинга, подразумевая выявление заметных различий в ситуации функционирования клиентской организации. Альтернативные варианты в решении проблем инновационного развития в соответствии с существующей в ней ситуацией предлагаются исходя из общей ситуации в клиентской организации с учетом субъективной готовности каждого субъекта, участвующего в инновационной деятельности, руководителя и организации в целом к инновационным изменениям.

Инновационные изменения в организационной системе клиента могут касаться любого аспекта или фактора, в качестве которых могут выступать: а) изменения в основной структуре консультируемой организации, в ее управленческих структурах и процессах (характер и уровень активности, правовая структура, собственность, источники финансирования, внутренняя организация, процессы принятия решений и управления, информационные системы); в задачах и характере осуществляемых видов профессиональной деятельности; в применяемых технологиях осуществления профессиональной деятельности; б) изменения в организационной культуре (ценности,



традиции, неформальные отношения, мотивы и процессы, стиль руководства) и др. [ИНН].

На этапе *планирования действий* одним из его результатов является рабочая программа по внедрению инновационных изменений, которая отражает:

- распределение функций и обязанностей в реализации процесса принятия и осуществления инновационных изменений;
- реалистичный темп инновационных изменений и сроки их осуществления;
- контролируемые и, по возможности, измеримые результаты реализации отдельных задач, операций и этапов предполагаемых инновационных изменений;
- прогноз возможных «рисков» и непредвиденных обстоятельств.

Отражение в содержании программы вышеуказанных факторов делает ее гибкой и лабильной [33; 65; 316; 363].

Основной целью любого консультационного проекта является *внедрение инновационных изменений*, ведущих к реальным улучшениям в состоянии консультируемой организации. Если нет внедрения, процесс консультирования нельзя считать завершенным. Такая ситуация может сложиться в том случае, если клиент не принимает выработанной программы осуществления процесса инновационных изменений в собственной профессиональной практике. Этому могут способствовать запоздалые соображения и альтернативные варианты решения. Такое явление исследователи (Р. Кочюнас, М. Кубра и др.) называют «диссонансом сознания» [211; 456; 458; 459]. В данном случае возникает необходимость проведения обучающего этапа консалтинга как ПТИР вуза с последующим участием клиента в процессе выработки вариантов проекта внедрения инновационных изменений и выборе из их числа наиболее альтернативного.

Вопрос об участии консалтера в реализации этапа внедрения разработанного проекта инновационных изменений в функционировании организационной системы не должен оставаться открытым. Мы согласны с М. Кубра, который указывает в своих работах на два случая, когда возможно отсутствие консультанта на фазе внедрения предложений: «1) если проблема относительно проста и не ожидается технологических трудностей по ее внедрению; 2) если совместная работа в фазах диагностики и выработки программы действий показывает, что клиент очень хорошо понимает проблему и может справиться с внедрением без посторонней помощи» [459, с. 163].

Практика организации и проведения консалтинга как ПТИР вуза подтверждает, что выдержанное поведение консалтера на этом этапе работы воздействует на отношение клиента к инновационным изменениям. Необходимо, чтобы консалтер воспринимался как энергичный коллега, который полностью вовлечен в процесс внедрения инновации и чувствует равную ответственность, хорошо представляет себе цели внедрения и способен разъяснить другим их роли и обязанности в проекте инновационных изменений.

*Аналитико-оценочный* этап осуществления консалтинга предполагает оценку качества его осуществления консалтером и клиентом через анализ качества достигнутых показателей. По нашему мнению, это достаточно трудоемкий и не имеющий адекватного понимания исследователями этап.

Аналитическая составляющая данного этапа консалтинга представлена организацией и осуществлением внутригрупповой, межгрупповой и организационной рефлексии, которая является неотъемлемой составляющей консалтинга как ПТИР вуза, реализуемого с использованием игротехнического моделирования [8; 33; 34; 89; 116; 117; 371; 391; 421].

Составляющими компонентами оценки результатов консалтинга, по мнению Р. Кочюнаса, являются: « 1) качество принятых решений, 2) приемлемость заложенных в них инновационных изменений для данной конкретной подсистемы клиентской организации, 3) продуктивность полученных результатов при их внедрении. Для получения максимального результата все три компонента должны быть на высоком уровне (исходя из экспертной оценки по 10-балльной шкале). Если один из них оценен высоко, а другие — низко, то общий результат будет оценен как невысокий » [211, с. 214].

Два основных способа оценки результатов работы консультантов предлагаются А.П. Посадским и С.В. Хайнишем: « 1) подсчет экономического эффекта от работы консультанта; 2) определение реальных положительных изменений в организации клиента » [343, с. 147]. Для сферы высшего образования наиболее приемлем второй способ, который предполагает разработку конкретных критериев (показателей), однако, он является весьма затруднительным. Сложность расчетов экономического эффекта, полученного благодаря работе консалтеров, обусловлена длительностью времени накопления и косвенностью проявления в финансовых результатах. Определение реальных изменений может быть выявлено через новые возможности сотрудников организационной системы «высшее учебное заведение», в том числе через изменение

отношений между ними. Результатом консалтинга в аспекте полученных инновационных изменений в функционировании консультируемой организации может быть разработка новых систем организации и осуществления профессиональной деятельности, новых программ, проектов, интенсификация исследовательской деятельности, публикационной активности и т.п.

Выход из данной ситуации нам видится в разработке критериев, отражающих мотивационную направленность клиента на внедрение инициированных новшеств, достаточный для осуществления этого уровень компетенций и компетентностей, которые визуально могут быть представлены проектом внедрения инноваций и программой его реализации. Считаем целесообразным на данном этапе консалтинга совмещение самооценки клиента с оценкой успешности прохождения им последовательности консалтинговых процедур экспертами.

Консалтер всегда должен придерживаться определенных правил, процедур и техник консультирования. На основе выделенных исследователями в области управленческого консультирования техник, применяемых специалистами-консультантами при работе с людьми [40; 80; 110; 121; 127; 237; 540], их реализацию в процессе консалтинга мы посчитали целесообразным представить в Приложении Г (см. Таблица Г.1).

В практике реального консалтинга как ПТИР вуза ситуации консультируемой практики с полной определенностью встречаются крайне редко. Поэтому часто возникает необходимость принятия решений в условиях дефицита, неточности и нечеткости исходной информации, которой располагает консалтер на начало консалтинга. В данных обстоятельствах важным инструментом управленческого консультирования является структурная модель (схема) консультируемой проблемной ситуации, вызванной инновационными изменениями, которая создается командой разработчиков из числа участников консалтинга [22; 478; 549].

Оценки консалтером настоящего состояния функционирования консультируемой клиентской организации и прогнозы на будущее могут основываться только на определенном уровне понимания им проблем. Однако имеющийся в его распоряжении инструментарий не всегда позволяет консалтеру в реальном масштабе времени и в условиях неопределенности интерпретировать ситуацию и принять на этой основе решения, близкие к рациональным. Поскольку объективная рациональность недостижима в реальности, то степень приближения фактически используемых консалтером моделей к

рациональному выбору зависит, по мнению некоторых ученых, от количества включаемых в модель наблюдаемых компонентов [316, с. 57].

Как нами указывалось выше, организационная система «высшее учебное заведение» модельно может быть представлена как многоуровневая иерархически сложная композиционная структура. Структурный язык схем, используемых в процессе осуществления консалтинговых мероприятий по инновационному развитию вуза, должен обладать свойством максимального отражения процесса функционирования консультируемой организационной структуры. В этой связи нам видится целесообразным использование языка схематических изображений, разработанного в методологии [24].

При организации и осуществлении консалтинговых мероприятий необходимо учитывать, что у каждого участника консалтинга как ПТИР вуза своя индивидуальная стратегия жизни, которая определяет тип его поведения (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.). Каждый участник консалтинга как ПТИР вуза в соответствии со своей стратегией реализует определенный уровень продуктивности в коллективной работе. Выработка клиентом консалтинга собственного решения происходит в условиях коллегиальной работы его участников в составе малых групп, которые характеризуются следующими признаками:

– целостностью, предопределяющей социальную и психологическую общность входящих в группу индивидов, что позволяет их воспринимать как единое субъективно целое;

– контактностью, которая предполагает возможность каждого члена группы регулярно общаться друг с другом, воспринимать и оценивать друг друга, обмениваться информацией, взаимными оценками и воздействиями.

В силу того что в группе из двух человек (диаде) групповые социально–психологические феномены протекают особым образом, нижняя граница размеров малой группы большинством специалистов определяется в три человека. Верхние ее границы определяются представленными выше качественными признаками и могут достигать в нашем случае 15-20 человек [2; 169; 174; 216; 546; 550; 579].

Мы согласны с исследователями, которые относят данные коллективные объединения к естественно сложившимся формальным группам, так как основным психологическим механизмом объединения в них участников консалтинга является совместная деятельность. В процессе реализации консалтинговой деятельности возможна

трансформация формальной группы в неформальную, благодаря феномену психологической общности ее участников, который становится ведущим механизмом продуктивной работы группы. В задачи организации консалтинга, способствующего инновационному развитию вуза, входит создание групп равноправных специалистов различной специализации, сообща несущих ответственность за результаты своей деятельности и на равной основе осуществляющих разделение труда. Общность мотивов, целей и ценностных ориентаций создает особый социально–психологический климат для осуществления совместной деятельности, который способствует совместимости, сработанности и сплоченности ее участников.

В любой совместной деятельности всегда ощущается дефицит времени. Консалтер и клиент в рамках нашего исследования помимо участия в консалтинге продолжают выполнять свои основные должностные обязанности. В этой связи, важно в процессе консалтинга как ПТИР вуза противостоять сиюминутному принятию срочных мер по решению проблемы без ее детального исследования. Необходимо найти решение, которое действительно полезно в данной конкретной ситуации, а не подгонять более или менее подходящее решение из имеющегося (своего или чужого) прошлого опыта.

На начальном этапе необходимо понять клиента как человека и вникнуть в его проблему, связанную с внедрением инноваций, через последовательность следующих шагов: выяснение мировосприятия – представления о сложившейся ситуации – уточнение характеристик достигаемой цели – выявление факторов, влияющих на конечный результат. Данный этап консалтинговой деятельности предполагает выяснение сути и особенностей проблемы, требующей разрешения. В реализации его целесообразно использовать схему (модель) уровня консультируемой организационной системы, где определяются участники инновационных изменений, выявляются зоны риска.

Для разработки устойчивого решения необходимо использовать креативные техники и технологии, которые наработаны в мировой практике консультирования. В процессе реализации консалтинговых мероприятий обязательно выделяются ясные критерии успешности. Использование совокупности количественных и качественных показателей поможет убедиться в том, что изменения действительно произошли. Ситуация консультируемой практики рассматривается широко, по возможности объектно. Определяются потенциальные варианты возможных инновационных изменений в функционировании клиентской организационной системы для перевода в

режим развития, а затем из их числа выбирается тот, который соответствует выделенным критериям.

Дальнейшая консалтинговая деятельность предполагает изучение основных аспектов, которые могут способствовать инновационным изменениям. Основное внимание – человеческому фактору, которым необходимо управлять. Устойчивость инновационным изменений обеспечивается опорой на знания, полученные в ходе их реализации, опыт сторонников изменений, обмен новыми знаниями и навыками. Окончание работы с клиентом предполагает необходимость осмысления конечных результатов, приобретенных ценностей, а также возможных последующих действий.

## **Выводы по главе 2**

Создание и развитие общей теории систем является значительным достижением науки XX века. Принципы и режимы организации живых и неживых структур, которые наблюдаются в природе и человеческой деятельности, обобщены и систематизированы в тектологии А.А. Богданова (Малиновского). Тектология предвосхитила концептуальную структуру общей теории систем Л. Фон Берталанфи. Она содержала важные идеи, которые позволили Н. Винеру и Р. Эшби четыре десятилетия спустя сформулировать ключевые принципы кибернетики.

Научные подходы и принципы построения системы управления впервые были изложены Ф. Тейлором в начале XX века, который ознаменовался появлением классической (административной) школы управления (А. Файоль, П. Урвик, Д. Муни, П. Слоун и др.). Осознание необходимости теоретического изучения функций и принципов менеджмента постепенно привело к развитию школы «человеческих отношений», в том числе и в советской России. В отличие от Ф. Тейлора, который сосредоточил внимание на организации систем, и Г. Форда, сделавшего акцент на совершенствовании техники производства, руководитель Центрального института труда А.К. Гастев акцентировал внимание на человеческом факторе. Нам импонирует позиция А.К. Гастева, что эффективность организации начинается с личной эффективности каждого человека на рабочем месте. Благодаря деятельности этого ученого и его школы, возникают теоретическое обоснование и попытка практического внедрения научной

организации труда (НОТ). Впоследствии на Западе теоретическое обоснование этой группы инструментов управления получило название тайм-менеджмент.

В наши дни в развитии управленческой теории наметились три основные тенденции: 1) осознание на новом уровне значения материально-технической базы организационной системы для решения управленческих задач, способствующих продуктивности ее функционирования и развития; 2) демократизация методов управления, предполагающая участие в данном процессе всех сотрудников организационной системы в позиции субъекта собственной профессиональной деятельности; 3) усиление международного влияния на характер управления организационной системой, независимо от иерархической последовательности ее подсистем.

Данные тенденции в полной мере характерны и для образовательной сферы. Консалтинг как ПТИР вуза обеспечивает продуктивность решения важных управленческих задач, связанных с анализом, прогнозированием, планированием и даже с регламентацией функционирования его организационных подсистем («конкретное структурное подразделение вуза», «профессиональная деятельность преподавателя/специалиста вуза» и «профессиональная подготовка будущего специалиста»), которые составляют нематериальные активы образовательного учреждения. Консалтинговая деятельность внутренних консультантов вуза способствует рациональности управления данными активами через коллективную выработку решений по оптимизации непрерывной профессиональной подготовки его персонала и эффективности его взаимодействия как внутри организационной системы, так и с внешней средой. Рациональное управление нематериальными активами образовательного учреждения открывает перед ним новые возможности в вопросах оптимизации интеллектуальной собственности, имиджа вуза. Консалтинг как ПТИР вуза обеспечивает формирование управленческих компетенций и компетентностей у каждого специалиста (в т.ч. будущего).

Широкое использование имеющегося в консалтинговой сфере опыта способствует развитию конструктивных способностей участников консалтинговых мероприятий, формированию их компетенций по самоуправлению. Этому в достаточной степени способствует партисипативная политика организации коммуникативного взаимодействия участников консалтинга как ПТИР вуза, которая базируется на

совместной выработке видения ценностей, цели и задач организационной системы «высшее учебное заведение».

Выявленные в процессе нашего исследования технологические аспекты реализации консалтинга как ПТИР вуза позволяют целесообразные для нашего исследования из арсенала практики консультирования техники и технологии использовать в сочетаниях, которые уместны в каждом конкретном случае решения проблем клиентов, вызванных внесением инновационных изменений в его практику профессиональной деятельности.

Учет принципов консультационного взаимодействия участников консалтинговых мероприятий (добровольности участия, равноправия сторон в ответственности за успех, вариативности способов решения проблем консультируемой практики, минимальной заблаговременности принятия решения) в выявленной нами последовательности этапов осуществления консалтинговой деятельности позволил создать рабочую версию последовательности этапов осуществления консалтинга, которая служит базовым процессом для соотнесения в дальнейшем с последовательностью этапов реализации педагогической технологии. Соответственно, базовым процессом для технологизации консалтинговой деятельности в нашем исследовании является следующая последовательность этапов ее реализации: аналитический, диагностический, проектирования действий по внедрению в консультируемую практику инновационных изменений, планирования действий по внедрению инновационных изменений, внедрение инноваций в практику консультируемой организации.

Данная последовательность соответствует принятой в консалтинговой среде стратегии разрешения консультируемых в процессе консалтинга как ПТИР вуза профессиональных затруднений клиента, которая предполагает организацию следующей последовательности шагов: уход от проблемы, изменение проблемы, изменение отношения к проблеме. Данная последовательность характеризует функциональное назначение консалтинга как ПТИР вуза в аспекте оказания помощи нуждающемуся в ней клиенту: создание отношений определенного уровня доверия, в результате которых у консалтера и клиента развивается общее понимание происходящего в процессе внедрения в профессиональную практику клиента инновационных изменений. Использование в качестве консалтеров внутренних консультантов позволяет консалтингу как ПТИР вуза



оставаться формой оказания помощи, а не услугой продажи информации, идей и рекомендаций.

Основным принципиальным требованием осуществления консалтинга как ПТИР вуза является профессиональное и личностное развитие его участников. Выполнение данного требования предполагает следующую технологическую последовательность дифференциальных акцентировок в реализации консалтинговой деятельности: поэтапность; осознанность и позитивную самоопределенность участников к процессу консалтинга; имитационное моделирование инновационно измененной профессиональной деятельности и мышления; схематизацию содержаний выполняемых действий, рефлексии и мыслекоммуникации; рефлексивную самоорганизацию консалтинговой деятельности в форме консалтинга как ПТИР вуза.

Технологичность реализации консалтинговых мероприятий предопределяет коррекцию самоопределения его участников, как управленцев подсистем разного уровня, в сторону целостного самоопределения к организационной системе «высшее учебное заведение». Данное самоопределение обеспечивается в рамках консалтинга как ПТИР вуза при оформлении представлений участников об образовательном учреждении, как об организационной системе.

### **ГЛАВА III**

## **НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНСАЛТИНГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Анализ научно-теоретических оснований реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза позволяет выявить совокупность научных знаний о данном феномене как об исследуемом объекте. Оформление их специальным образом способствует разработке концепции, ключевые положения которой должны достаточно полно и всесторонне раскрывать сущность, содержание и особенности консалтинга, реализуемого как технология инновационного развития вуза, а также принципы и технологию оперирования с ним в условиях современного образования.

### **3.1 Методологические основания реализации консалтинговой деятельности в высшем учебном заведении**

Управленческое консультирование, реализуемое в форме консалтинга как ПТИР вуза, призвано помочь педагогическим коллективам осмыслить характер и последовательность необходимых инновационных изменений, преодолеть ситуации профессионального затруднения на этапе подготовки и осуществления процесса их внедрения. В соответствии с этим возникает необходимость использования научного методологического подхода к анализу и обоснованию процессов управленческого консультирования в рамках функционирования системы «высшее учебное заведение».

Подход является особой научной категорией, которая обуславливает формирование педагогической теории и практики, обосновывая принципы и методы их реализации. Данная категория не имеет однозначной трактовки: методологическое средство [65]; методологическая основа исследования [148; 556]; методологическое основание для решения поставленной проблемы [430]; принцип и метод проектирования образования [59; 556]; методологический регулятив инновационной деятельности [61] и т.д.

Для нашего исследования являются основополагающими следующие трактовки категории «подход»: « процедура, в которой при построении методов, проектов деятельности предварительно вводится «онтология», исходным основанием которой служит содержание понятия, соответствующего названию подхода » [24, с. 125]; « подход — это осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующей требованиям принятой образовательной парадигмы » [61, с.118].

Мы согласны с точкой зрения Е.В. Титовой, согласно которой подход в неявном виде соотносится с понятиями «выбор» или «отграничение». Автор трактует подход в следующих интерпретациях: « 1) теоретическое и логическое основание для рассмотрения, анализа, описания, проектирования, конструирования чего-либо в виде теории, структуры, модели, тезиса, идеи, гипотезы и т.п. (понятие подход соотносится с понятиями принцип, позиция, идея); 2) совокупность специфически связанных способов и приемов осуществления деятельности, адекватных какой-либо идее, принципу и т.д. (понятие подход соотносится с понятиями метод, методика); 3) признак или совокупность признаков качества осуществления деятельности, ее качественной характеристики (понятие подход соотносится с понятиями качество, особенность) » [442, с. 52].

Мы поддерживаем точку зрения В.Ф. Хозова относительно того, что « от правильного понимания сущности подхода зависит точное определение его места и роли среди других феноменов педагогической деятельности (цель, принцип, форма, метод, прием) » [481, с.79]. Мы считаем, что значимость подхода состоит в том, что он является опосредующим и связующим звеном между методологией и теорией, отвечая на вопрос, как в исследовании могут быть реализованы положения базовой теории.

В качестве методологических оснований консалтинга как ПТИР вуза нами предлагается совокупность следующих подходов:

- на общенаучном уровне мы предполагаем использовать интегрированный системно-синергетический подход;
- в качестве конкретно-научного подхода (уровень психолого-педагогических наук) – андрагогический и праксеологический подходы;

– на методическом уровне, который отражает особенности осуществления консалтинга как ПТИР вуза, выделим компетентностный и контекстный подходы.

Основоположниками системного подхода считаются А.А. Богданов, Л. фон Берталанфи, Э. де Боно, Л. ла Руш, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер, С.А. Черногор, А.Н. Малюта [56; 468]. Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др. [3; 30; 48].

Вопросам возможности использования системного подхода в педагогических исследованиях посвящены работы С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Я. Прухи, В.А. Сластенина, Г.П. Щедровицкого, В.А. Якунина и ряда других авторов [27; 31; 45; 152; 194; 405; 505; 522].

Процесс функционирования высшего учебного заведения, безусловно, представляет собой сложноорганизованную систему. Мы согласны с Г.П. Щедровицким, что « не существует достаточно широко принятых понятий системы и структуры. При их определении апеллируют такими терминами, как «связь» (или «взаимосвязь»), «элемент», «целое», «единство». Ученый утверждает, что « при одинаковом составе может быть различие свойств, потому что свойства целого определяются не элементами, а структурой связей в этом целом » [505, с. 170-179].

Последовательно раскрывать содержание понятия «система» через взаимосвязанную систему признаков предложил В.Н. Садовский. В частности, он выделяет три группы системных признаков, которые характеризуют: « 1) внутреннее строение системы, 2) специфические системные свойства, 3) поведение системы » [385, с. 98]. Подобный подход расширяет содержательную характеристику исследуемых систем, что существенно затрудняет их анализ.

Первым признаком системы является наличие в ней элементов, т.е. минимальных единиц, имеющих предел делимости в рамках данной системы. Набор элементов характеризуется как состав системы, а способ их взаимодействия образует структуру. В рамках нашего исследования сложноорганизованная система «высшее учебное заведение» представляет собой иерархию подсистем различного структурного состава, в качестве элементарной из которых мы будем рассматривать подсистему «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза» (в т.ч. будущего).

На основании вышеизложенного, целям нашего исследования наиболее соответствуют положения системного подхода в трактовке Д.М. Мехонцевой. В частности, под системой в дальнейшем нами будет пониматься «целостность, которая поддерживает упорядоченность и устойчивость своей и вышестоящей целостности, в которую она входит как часть, посредством самоуправления и управления» [281, с 17]. Мы согласны с трактовками автора данных понятий: под самоуправлением понимается «процесс, направленный на достижение собственной (главной) цели, а управление трактуется как процесс, направленный на достижение функциональной цели системы» [281, с. 18-19]. В качестве главной цели выступает самосохранение целостности, упорядоченности и устойчивости управляемой системы.

В рамках нашего исследования имеет существенное значение приводимый Д.М. Мехонцевой *закон сохранения системы*: «жизнь системы как целого и как части может сохраниться только при одном условии — одновременной реализации главной и функциональной целей» [281, с. 36]. Применительно к проблеме нашего исследования данный закон будет трансформирован в *концептуальный принцип целесообразного и оптимального соотношения в консалтинге управления и самоуправления*. В соответствии с ним будут возможны четыре состояния организационной системы «высшее учебное заведение» при реализации им консалтинга как ПТИР вуза.

1. Состояние, обеспечивающее при внедрении инноваций нормальное функционирование и стабильное развитие организационной системы «высшее учебное заведение», при котором фиксируется достижение целей самоуправления и управления.

2. Вызванное внедрением инноваций на уровне подсистемы «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза» состояние организационной системы «высшее учебное заведение», при котором цели самоуправления достигнуты, а цели управления — нет. Данная система может быть классифицирована как анархическая, направленная на самосохранение при полном игнорировании целей вышестоящей системы.

3. При состоянии организационной системы «высшее учебное заведение», подвергшейся инициированным администрацией вуза инновационным изменениям, которые характеризуются достижением цели управления при игнорировании цели самоуправления, происходит ее функционирование в режиме диктатуры. Игнорирование

внутренних потребностей системы нарушает принципы ее самосохранения, приводит к формированию неустойчивой формы функционирования.

4. Организационная система «высшее учебное заведение», в которой инновации внедряются без согласования с вышестоящими структурами, без соотнесения их сущностных особенностей со стратегией развития вуза, характеризуется хаосом и управленческим произволом. В данной ситуации цели самоуправления и цели управления не достигнуты, что предполагает неизбежность гибели системы. Однако на месте данной системы может возникнуть более совершенная.

В рамках нашего исследования для перевода вуза в режим инновационного развития предпочтительнее не разрушение организационной системы «высшее учебное заведение», а стабилизация ее функционирования через технологическое (не административное) упорядочение внедряемых инноваций в процессе осуществления консалтинга как ПТИР вуза.

В этой связи считаем целесообразным уточнить место организационной системы «высшее учебное заведение» среди других систем, используя классифицирующие их признаки. Данное обстоятельство вынуждает нас рассмотреть вопросы типологизации систем, представление которых отдельными исследователями мы привели в Приложении Д (см. Таблица Д.1).

Типологизация А.И. Уёмова [454] в научном мире признана достаточно удобной для упорядочивания статических характеристик системных описаний объектов, но мало пригодна при исследовании их развития. Классификация Ю.А. Урманцева [462], наоборот, позволяет отследить развитие отдельных свойств объектов, процессов, явлений. Данная типология может быть использована для рассмотрения небольших структурных подразделений в образовательной сфере с относительно простым строением. Познание систем более высокого уровня сложности через более простые позволяет осуществить классификация К. Буолдинга, отслеживающая в некоторой степени эволюционные процессы. Однако в данной типологии недостаточно отражены идеи самоорганизации, что является существенным моментом для исследования проблемы реализации консалтинга в высшей школе. Этому недостатка лишена типологизация А.Г. Теслинова [441], которая развивает идеи К. Буолдинга в аспекте саморазвития объектов.

Согласно приведенной в таблице классификации педагогических систем (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластёнин, В.А. Якунин и др.), существует изначальное отнесение педагогической системы к разряду социальных систем, что отводит определяющую роль педагогической деятельности для понимания их сущности. Для нашего исследования важно обоснование В.А. Сластёниным иерархии связи между системами: « Без учета связи педагогических систем с условиями развития общества нельзя понять их эволюцию, поскольку из внимания исследователя уходит феномен принятия на себя тем или иным элементом педагогической системы функций системообразования » [404, с. 195-196]. Ученый приводит определение системы « как множества взаимодействующих элементов, когда взаимодействие, в результате которого система приобретает эмерджентные свойства, то есть не принадлежащие ни одному из компонентов, вообще не возводится в ранг ее наиболее существенного признака » [404, с. 217]. Эти выводы позволили ученому вывести цели за рамки педагогической системы: «цель, будучи выражением социального заказа общества, интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора (не элемента), то есть внешней силы по отношению к педагогической системе как таковой » [404, с. 206].

Данный вывод в полной мере соответствует идеологии системного подхода, из общих положений которого (по В.П. Беспалько) вытекает возможность для любого элемента системы стать системообразующим [45]. Согласно В.А. Якунину, « элементы для системы заранее не задаются, а выделяются и выбираются в процессе членения. Системный объект допускает возможность различных его сечений в соответствии с задаваемыми критериями, выбор которых определяется задачами и целями исследования, подходом или точкой зрения исследователя » [522, с. 26-27]. Данное положение нами используется в консалтинге как ПТИР вуза при оформлении требования к составу его участников: они представляют системный «срез» структурного состава клиентской организации.

В соответствии с типологизацией систем В.А. Якунина, педагогические системы: «по происхождению — реальные, по субстанциональному признаку — социальные, сложные по уровню сложности; по характеру взаимодействия с внешней средой — открытые; динамические по признаку изменчивости; по способу детерминации — вероятностные, по наличию целей —целеустремленные, по признаку управляемости — самоуправляемые » [522, с. 24-26].

В соответствии с указанной выше типологизацией, понятие *организационная система «высшее учебное заведение»* в данном исследовании представляет собой открытую, сложную, нелинейную, самоорганизующуюся систему, которая обладает сложной динамикой, что делает ее способной сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от изменения внешних и внутренних условий. Эволюцию поведения таких систем в настоящее время наиболее точно описывает синергетика.

Современная система образования демонстрирует взаимодействие многочисленных противоборствующих сил: традиции и новации, жесткое структурирование и реформирование и т.п. Возможности их столкновения в рамках организационной системы «высшее учебное заведение», как и в любой сложной нелинейной системе, могут привести к хаосу. Ряд ученых [76; 181; 353; 369; 570] пытается применить идеи теории хаоса, в которой изучаются нелинейные динамические системы, к управлению системой образования.

Согласно синергетической терминологии, на стадии адапционного развития системы достаточно эффективным является использование системного подхода, которое совершенно нецелесообразно в стадии ее бифуркационного развития. Состояние хаоса в функционировании организационной системы «высшее учебное заведение» в рамках системного подхода приводит ее к гибели, а для синергетического — означает зарождение нового. Совмещение синергетического подхода с системным в процессе исследования инновационных изменений в организационной системе «высшее учебное заведение» позволит уточнить круг задач, которые могут быть решены с его помощью.

В этой связи, для выяснения и использования законов построения организационной системы «высшее учебное заведение», ее возникновения, развития и самоорганизации в качестве теоретико-методологической стратегии наряду с системным подходом нами рассматривается синергетический подход.

Значительный вклад в разработку синергетики внесли В. Аршинов, А. Баблюяц, Б. Бессонов, В.С. Егоров, Ю.Л. Климонтович, Е.Н. Князева, А.Н. Колмогоров, С.П. Курдюмов, Л. Микешина, Г. Николис, И. Пригожин, В. Розин, А.П. Руденко, И. Стенгерс, Ю. Шемякин и др. Данными исследованиями [32; 180; 228; 304; 353] выявлено, что согласно требованию природосообразности самоорганизующейся системы, для нее всегда существует вариативность путей развития. Сложноорганизованной системе нельзя навязывать пути развития, необходимо лишь



способствовать раскрытию тенденций ее саморазвития. Сложные развивающиеся системные структуры могут быть построены из простых структур-аттракторов эволюции. В качестве созидающего начала, конструктивного механизма развития, самоорганизации и самодотраивания структур может выступать хаос. Внесение в функционирование вуза инновационных изменений соотносимо с хаосом, упорядочить который, по нашему мнению, возможно использованием базирующимся на системно-синергетическом подходе консалтингом как ПТИР вуза.

Управление и оперирование сложными системами, которые представляют собой иерархию относительно автономных самоорганизующихся подсистем, можно осуществлять с помощью слабых резонансных воздействий, которые влияют на выбор того или иного пути развития в моменты, когда развивающаяся структура оказывается в состоянии бифуркации. В рамках нашего исследования таковыми подсистемами являются «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза» и «профессиональная подготовка будущего специалиста». Мы разделяем мнение ученых, что «главная проблема заключается в том, как управлять, не управляя, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для субъекта путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие. Проблема также в том, как преодолевать хаос, его не преодолевая, а делая его симпатичным, творческим, превращая его в поле, рождающее искры инноваций» [180, с. 71].

Для успешного развития система постоянно должна находиться в неравновесном состоянии, поскольку «хаос расширяет спектр сил и возможностей организации для поиска новых точек зрения. Для того чтобы организация обновляла себя, она должна постоянно поддерживать неустойчивое состояние» [570, с. 73].

Для нашего исследования важны выводы ученых, предопределяющие влияние сигналов инновационных изменений на более низких уровнях организационной системы «высшее учебное заведение» на процессы самоорганизации всей ее целостности, которые обеспечивают переходы от одного устойчивого режима функционирования подсистемы к другому. Данные сигналы следует относить к существенным, но они не должны иметь характер жестких команд. Жесткая устойчивая система, подчиняющая активность всех системных элементов более низких уровней, будет достаточно уязвимой перед внешними воздействиями. Неустойчивость сложных самоорганизующихся систем способствует их

выживанию, самообновлению, развитию и согласованному функционированию всех составных частей. Данная закономерность актуализирует использование консалтинга как не жесткого механизма перевода вуза в режим инновационного развития, гарантированность которого обеспечивается интеграцией его с педагогической технологией.

В теории менеджмента синергетический подход рассматривается как дальнейшее развитие системного подхода, который дает специалисту новые возможности для исследования и осуществления управленческой деятельности. Изложенные выше тезисы констатируют существенное методологическое сходство системного и синергетического подходов, что позволяет использовать комплексный системно-синергетический подход в рамках нашего исследования.

Анализом научных источников по заявленной проблеме зафиксирован факт наибольшей востребованности системно-синергетического подхода в социально-экономической сфере (Е.П. Ардашева, В.В. Василькова, Е.А. Ерохина, В.В. Казаков) [31; 76; 131; 162]. В рамках исследования проблемы использования данного подхода в образовательной сфере нами выявлены немногочисленные факты применения системно-синергетического подхода к управлению научно-образовательным процессом в университете при подготовке студентов экономических специальностей (Ю.В. Подповетная) [333], к преподаванию изобразительного искусства в школе (И.В. Хащанский) [477], для построения модели управления учреждениями в системе дополнительного образования (Е.А. Михальченко) [286]. Фактов использования системно-синергетического подхода в качестве одного из методологических оснований консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения нами не выявлено.

С учетом приведенных выше тезисов, характеризующих ведущие идеи синергетики и системного подхода, реализация в нашем исследовании системно-синергетического подхода может быть осуществлена по следующему алгоритму: 1) уточнение предмета инновационного воздействия путем выделения собственно синергетических элементов структуры, хаотических и флуктуационных влияний, возможных временных циклов развития и т.д.; 2) разработка системы показателей инновационных изменений на уровне конкретной подсистемы вуза для выделения главных и второстепенных факторов, прямых и косвенных зависимостей и т.д., влияющих на процесс внедрения инноваций;

- 3) вариативное прогностическое моделирование процесса возможных инновационных изменений в функционировании подсистемы в соответствии с задачами стратегии развития (в т.ч. инновационного) организационной системы «высшее учебное заведение»;
- 4) разработка системы проверки и методик установления ограничений применения найденных решений по внедрению инноваций в вузе.

Таким образом, при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза необходимо учитывать, что инновационное развитие вуза может осуществляться в результате не только и не столько сильных и всеобъемлющих инноваций-воздействий, но и в результате так называемых слабых, частных, локальных инновационных воздействий, если они точно рассчитаны и дают мощный резонансный эффект. Данное обстоятельство позволяет нам в качестве основного клиента консалтинга считать любого специалиста (педагога) / студента (как будущего специалиста) вуза, который как управленец собственной профессиональной практики внедряет в нее инновации. Использование в данном процессе консалтинга как ПТИР вуза позволит мягко согласовать внедряемые инновации между собой и со стратегией развития вуза, что приведет к эффекту синергии: переводу в режим инновационного развития всей организационной системы.

Исследуя тенденции развития консалтинга, мы установили, что наиболее продуктивным является осуществление консалтинга как ПТИР вуза в процессно-обучающей форме. Наличие в данном процессе обучающего этапа соответствует мировой тенденции востребованности у населения непрерывного оказания образовательных услуг. Повышение потребностей обучения и переобучения взрослых в связи с возросшими культурными запросами, осознанием необходимости в посильном обучении и познании нового как составляющей здорового образа жизни и т.п. — актуализируют внимание научной общественности к андрогогике.

Для России и постсоветского пространства образование взрослых приобрело особую важность на рубеже XX-XXI веков, о чем свидетельствуют многочисленные публикации: Б.М. Бим-Бада, Т.Г. Браже, Т.А. Васильковой, А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, В.В. Горшковой, М.Т. Громковой, С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, Т.Н. Ломтевой, А.Е. Марон, Л.М. Митиной, Э.М. Никитина, В.И. Подобед, В.М. Розина, З.Н. Сафиной, А.П. Ситник, Г.С. Сухобской, Л.М. Сухоруковой, Е.П. Тонконогой, Р.М. Шерайзиной и др.

В научный обиход понятие «андрагогика» (от греч. «andros» – взрослый мужчина, зрелый муж и «ago» – вести, дословно – «ведение взрослого человека», «человековедение») было введено немецким историком педагогики А. Каппом (1833 г.) [222, с. 9].

Специфическим предметом андрагогики является теория и методика обучения взрослых людей в контексте непрерывного образования. На сегодняшний день в Европе существует в основном три толкования данного термина: 1) в значении научного подхода к процессу учения взрослых – наука понимания (теория) и поддержки (практика) образования взрослых на протяжении всей жизни; 2) как специфический теоретический и практический подход, основанный на гуманистической концепции автономных обучающихся и преподавателей-фасилитаторов процесса учения (главным образом в США); 3) в интерпретации андрагогики от «практики образования взрослых», «желаемых ценностей», «специфических методов преподавания» до «академической дисциплины» и «противоположности детской педагогике» [222; 297; 576].

Наряду с термином «андрагогика» в психолого-педагогической литературе широко используются термины «педагогика взрослых», «теория образования взрослых» и др. В России и на постсоветском пространстве данное понятие появилось в результате заимствования из концепции андрагогики М.Ш. Ноулза и, как показывает анализ научной литературы по данному вопросу, может иметь неоднозначную трактовку. Ученые рассматривают её « как самостоятельную науку и научную дисциплину, как область научного знания и как отрасль педагогической науки, как сферу социального знания и гуманитарную сферу знания » [222, с. 11].

В рамках нашего исследования, считаем целесообразным опираться на достаточно общее определение понятия «андрагогика»: « Одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых » [321, с. 52].

Как мы уже указывали выше, консалтинг как ПТИР вуза предполагает обучающе-консультационную коммуникацию с контингентом, который относится к категории взрослое население. Согласно анализу андрагогических исследований, основу механизма обучения взрослых составляют приемы согласования активности действующих индивидов, выражающиеся в их самоорганизации.

Для нашего исследования важны ключевые характеристики самодетерминации личностного развития взрослого обучающегося: внутренний самоконтроль жизненных

проявлений (С.И. Змеев), самоконтроль отношений с внешним миром (Ю.Н. Кулюткин; И.С. Кон), социальная зрелость (Г.С. Сухобская) [148; 329; 334; 425; 453].

Социальная зрелость является интегративным качеством, которое включает следующие компоненты: понимание и определение своего «я» (М. Мид); нравственную и персональную идентичность (З. Фрейд); установку на позитивно-направленные ценности развития культуры (Г.С. Сухобская); непрерывное профессиональное и личностное развитие (Э. Эриксон). Мнение специалистов менеджмента и консалтинга [204; 242; 333; 446; 574] полностью согласуется с данными характеристиками: управление развитием клиента наиболее продуктивно через его осознанное и осмысленное саморегулирование.

В данном аспекте для нашего исследования существенную значимость имеют следующие основные принципы андрагогики, которые выделяет современная наука:

– принцип *приоритетности самостоятельного обучения*, который обеспечивает для взрослого человека возможность неспешного ознакомления с учебными материалами, запоминания терминов, понятий, классификаций, осмысления процессов и технологий их выполнения;

– принцип *совместной деятельности участников* при подготовке и в процессе обучения;

– принцип *использования* в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний имеющегося *положительного жизненного опыта* (прежде всего социального и профессионального) и компетенций обучающегося;

– принцип *корректировки устаревшего опыта и личностных установок*, препятствующих освоению новых знаний;

– принцип *индивидуального подхода* к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т.д.;

– принцип *элективности обучения*, предполагающий предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения и оценивания его результатов;

– принцип *рефлексивности*, который основан на сознательном отношении обучающегося к обучению (самотивация);

– принцип *востребованности результатов обучения* практикой обучающегося;

– принцип *системности (систематичности) обучения*, который предполагает его непрерывность или регулярность, и заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам обучения и оценке результатов;

– принцип *актуализации результатов обучения*, реализуемый через их непосредственное использование на практике;

– принцип *развития обучающегося*, предполагающий совершенствование его личности, развитие способностей к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности человека, к саморазвитию.

Совокупность данных андрагогических принципов полностью согласуется с нормативными представлениями реализации консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения и является основой для разработки принципов его реализации.

В рамках нашего исследования существенное значение имеют условия продуктивного функционирования организационной системы «высшее учебное заведение», приводящие ее к инновационному развитию, что актуализирует необходимость использования в качестве одного из методологических оснований праксеологического подхода.

Категория «праксеология» не является в достаточной степени разработанной в психолого-педагогической науке. Для дальнейшего ее осмысления обратимся к этимологии слова «праксеология», заимствованного из греческого языка: *πράξις* — действие. В различных информационно-справочных источниках встречаются следующие толкования данного термина: «*praxis* — дело, *praktis* — практика, *praktikos* — деятельный в словосочетании с *logos* — наука, учение [321; 408; 468; 471]. Семантическое поле данного понятия в логике исторического развития для визуализации представлено нами в Приложении А (см. Таблице А.2).

Как видно из таблицы, разработкой праксеологии, начиная с конца XIX века, занимались ученые разных стран. В частности, Пьером Бурдьё (1882 г.) был впервые употреблен термин «праксеология» в трактовке важной внешней составляющей социального функционирования [71]. В трактовке данного понятия А.В. Эспинаса существенным для нас является его предположение, что праксеология отражает коллективные проявления воли, продуманные и произвольные, самые общие формы и принципы действий в мире живых существ [545]. Трактовки данного понятия

российскими учеными А.А. Богдановым (1913-17 гг.) и Е.Е. Слущким (1910-1926 гг.) совпадают по основным позициям.

В рамках наших изысканий нам видится наиболее приемлемой трактовка данного термина Л. Мизесом, который под термином «праксеология» (Praxeology) понимает логику действия » [282, с. 54], которая нами реализуется в технологизации консалтинговых процедур.

Для реализации консалтинговых мероприятий в рамках праксеологического подхода особую значимость имеют исследования, которые осуществил польский философ и логик Т. Котарбиньский. В соответствии с его позицией, «праксеология как общая методология рассматривает способы деятельности (в том числе и мыслительной) с точки зрения их практических свойств, т. е. в смысле их целесообразности и эффективности. Для того чтобы быть эффективной, деятельность должна являться результативной, продуктивной или плодотворной (достигать поставленной цели), «правильной» (точной, адекватной, максимально приближаться к задаваемому образцу – норме), «чистой» (избегать непредусмотренных последствий и ненужных добавочных включений), «надежной» (приемы деятельности тем более надежны, чем больше объективная возможность достижения этими приемами намеченного результата) и последовательной. Фактически, основным критерием практической «успешности» действия является его целесообразность » [206, с. 117–121]. Данный тезис значим для нашего исследования в аспекте оценивания результатов консалтинга как ПТИР вуза.

В настоящее время праксеология трактуется как «философская концепция деятельности, имеющая статус программно-концептуального проекта » [468, с. 476]. Программа праксеологии призвана синтезировать идущие от нужд практической деятельности разработки в области (научной) организации труда, интерпретируя в своем содержании их общие схемы и принципы, разработанные в методологии и логике науки. Использование праксеологического подхода в консалтинге как ПТИР вуза является методологическим основанием интеграции в его структуре педагогической технологии и консалтинговой деятельности.

Основным понятием праксеологии является понятие целенаправленного действия, ориентированного на достижение поставленных целей. Практический интерес для проводимого нами исследования заключается в предусмотренном праксеологией делении любой деятельности на «элементарные действия». В контексте праксеологии « анализ

элементарных действий и действующих субъектов, с точки зрения правильности и оптимальности, составляет основу эффективности функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» и выражается в различных методах анализа, как результатов, так и самого процесса функционирования. В частности, в аспекте нашего исследования является значимым, что обобщения и выводы праксеологии могут быть привлечены для анализа поступка, морального выбора, принятия решения, определения нормативно-ценностных аспектов сотрудничества и взаимодействия вообще » [70, с. 106–119]. Опираясь на праксеологический подход при разработке критериев успешности прохождения участниками консалтинга как ПТИР вуза его этапов и процедур, мы определяем целесообразными и продуктивными следующие действия: по принятию решения участвовать в игромоделировании по разработке проекта внесения инновационных изменений, по его разработке для нужд собственной профессиональной практике и его анализу.

Таким образом, праксеологический подход предопределяет использование в консалтинге как ПТИР вуза игротехнического моделирования. Сценарные деловые игры имеют давний опыт использования западными консалтинговыми агентствами и достаточно активно применяются российскими компаниями, оказывающими услуги консультирования. В основу их реализации положено « обыгрывание прошедших, актуальных или возможных профессиональных ситуаций с целью выявления соответственно повторяющихся ошибок, причин ошибок, наиболее выгодных вариантов развития организации » [261;320].

В отличие от деловой игры, имеющей целью решение актуальной практической задачи, используемое нами в консалтинге « игротехническое моделирование предполагает рассмотрение проблемы профессиональной практики, которая задана в рамках конкретной ситуации по внедрению в нее инновационных изменений, для теоретического обоснования путей снятия данного и ему подобных затруднений » [21]. Следовательно, процесс принятия решения предполагает построение гипотезы или теоретической концепции, что преобразует проблему в задачу. Задача формулируется в условиях достижения цели по ее разрешению и предполагает поиск алгоритма соответствующих действий.

С указанными выше положениями согласуются организационно-этические нормы осуществления консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения. Участники



консалтинга входят в игровую деятельность по моделированию гипотез, способствующих снятию затруднения в обсуждаемой проблеме инновационного изменения собственной практики, с имеющимся у них профессиональным и жизненным опытом. После фазы самоопределения к участию в игротехническом моделировании участники консалтинга как ПТИР вуза соотносят цели и правила существования в нем с собственными целями. Это приводит их к необходимости анализа имеющегося опыта, который выявляет в нем пробелы и недостаточный уровень компетенций. Далее, через включение механизмов активной мыследеятельности клиентов, происходит наработка гипотез и новых вариантов решения для выхода из обсуждаемой проблемной ситуации. Уточнение ценностей и целей своей жизни и профессиональной деятельности приводит участников консалтинга как ПТИР вуза к синтезу новых знаний и способностей, к овладению конструктивной деятельностью в инновационно измененной практике.

В данном аспекте для нашего исследования также важны выводы А. Эспинаса, рассматривающего человека как продукт психологической и социологической проекции, которые его персонифицируют. По его мнению, « прикладные искусства не передаются по наследству вместе с особенностями организма. Как продукт опыта и размышления, они «прививаются» индивиду «примером и воспитанием»; тем самым они дают начало науке » [545, с. 114-115].

Данное положение согласуется с характером процессов, которые происходят при реализации консалтинговых мероприятий. В частности, осмысление субъектом-клиентом, находящимся в ситуации профессионального затруднения, своих потребностных состояний и ожиданий способствует переводу последних в позицию, которая характеризуется как мотив деятельности. Данный мотив способствует активизации процесса целеполагания, в ходе которого клиент выстраивает иерархию одновременных перспектив своего профессионального развития.

Задачами праксеологии, согласно Т. Котарбиньскому, являются « анализ техники и аналитическое описание элементов и форм рациональной деятельности, создание «грамматики действия» в порядке выработки наиболее общих норм максимальной целесообразности действий, в частности, в виде системы общетехнических рекомендаций и предостережений применительно к профессиональной индивидуальной и коллективной деятельности » [206, с. 27]. Данное положение еще раз подтверждает целесообразность

осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза для перевода его в режим саморазвивающейся организационной системы.

Снижению степени неопределенности профессиональной ситуации, вызванной внедрением инноваций, способствует деятельность консалтеров, которые владеют компетенциями по организации рефлексивного анализа консультируемой деятельности от абстрактного к конкретному и наоборот. Через внесение в консалтинг как ПТИР вуза программных продуктов праксеологии все основные процессы в рефлексии участников изменяются: они приобретают отчетливую методологическую, методическую и технологическую формы. Соответственно, уровень доказательности и опровержения тех или иных рефлексивных версий становится более высоким.

При осуществлении консалтинга как ПТИР вуза существенное значение имеют процедуры, направленные на слияние продуктов групповой деятельности. Данная фаза консалтинга, осуществляемая по принципам праксеологического подхода, позволит выявить алгоритм консультируемой деятельности, которому присущи черты некоторой универсальности. Предметом рефлексии на данном этапе консалтинга как ПТИР вуза могут являться: действия консалтеров (их своевременность и эффективность); вклад конкретных участников игротехнического моделирования в создание конечного продукта; процессы мыследеятельности клиентов и использованные ими для наработки групповых продуктов мыслительные схемы; процессы внутрикомандной и межкомандной коммуникации; процессы групповой динамики; удовлетворенность участников полученными результатами.

Одной из ведущих задач консалтинга как ПТИР вуза является формирование компетенций (профессиональных и в сфере педагогической инноватики) клиента через согласование потребностей личности с интересами работодателя и прогнозами развития рынка образовательных услуг. В данном аспекте актуализируется необходимость использования в нашем исследовании компетентностного подхода.

Понятие компетенции было введено в научный аппарат в 1960-1970 годах и получило интенсивное развитие, о чем свидетельствуют работы по проблеме компетенций и компетентности зарубежных и отечественных ученых (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, О.Л. Жук, В.Н. Куницина, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, НР. Уайт, Хомский, А.В. Хуторской и др.).

В их исследованиях было выделено « различное количество разнохарактерных компетенций (более всего Дж. Равеном — 37 видов), среди которых для нашего исследования имеют значение следующие из них: внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей; самостоятельность мышления; критическое мышление; готовность использовать новые идеи, инновации для достижения цели; способность разрешать конфликты и смягчать разногласия; готовность заниматься организационным и общественным планированием » [124, с. 30-33].

Согласно исследованиям психологов, «компетентность представляет собой многоуровневое образование с компонентами когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера. Оно является сложной системой внутренних психологических составляющих и свойств личности специалиста, включающих в себя знания и умения ». Исследователями указывается на « связь компетенции с глубинными свойствами личности: с потребностью в общении, уверенностью в себе и самооценкой ». В понятие компетентности ученые включают такие характеристики, как интегральное соответствие личности решаемым задачам, количество и качество решенных задач, результативность и успех в проблемных ситуациях, знание последствий применения конкретных способов воздействия и их эффективности [220; 272].

Анализ содержания понятия «компетенция» показывает, что в словарях смысл термина раскрывается исходя из латинского происхождения и, соответственно, значения слова «*competentia*» — согласованность, соответствие. Таким образом, значение данного понятия может быть в двух трактовках: 1) пригодный к реализации тех или иных полномочий, 2) способный к исполнению определенных функций (обладает познаниями, опытом) [134; 143; 144; 146; 313; 408; 412; 450]. В современной педагогической литературе термин «компетенция» употребляется именно во втором значении.

В частности, А.В. Хуторской рассматривает компетентность как « обладание соответствующей компетенцией », под которой автор понимает « совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которые необходимы для качественной продуктивной деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов » [485].

Отсутствие однозначного понимания исследователями понятия «компетентность» следует из приводимых в Приложении А разноаспектных его толкований (см. Таблица А.3).

Несмотря на широкий спектр трактовок содержания понятия «компетентность» [134; 144; 146; 485; 778] можно выделить значимые для нашего исследования существенные признаки, встречающиеся в большинстве определений: способность, личностно обусловленный опыт в какой-либо области, готовность к определенному виду деятельности. Она реализуется через познавательную и регулятивную функции, функции контроля и оценки, самооценки.

Компетентность, таким образом, характеризует «системное понимание индивидом организации вида деятельности, «...означает абсолютную возможность выполнить работу в соответствии с предписанными стандартами» [145, с. 49-50].

Понятие компетентности «включает не только когнитивную и операционально-технологическую, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую составляющие» [444, с. 82].

В начале 1990-х годов учеными, которые занимались исследованиями данной направленности, было уделено специальное всестороннее рассмотрение профессиональной компетентности в общем контексте психологии труда. В частности, в работах А.К. Марковой была исследована профессиональная компетентность учителя [272]; в исследованиях Л.М. Митиной выделено две подструктуры педагогической компетентности — деятельностная и коммуникативная [285]. Однако в представленных выше исследованиях трактовка понятия «компетентность» сильно различается: она понимается как синоним профессионализма и как одна из его составляющих.

В материалах ЮНЕСКО подчеркивается более широкий смысл, вкладываемый в понятие «компетентность» по сравнению с профессиональной квалификацией. В данном документе очерчивается круг компетенций, который необходимо рассматривать как желаемый результат образования. Исходя из «четырех столпов», на которых «основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [120, с. 37] — определяются основные глобальные компетентности.

В рамках нашего исследования значимо включение Советом Европы (1996 г.) в состав пяти ключевых компетенций «способности к непрерывному обучению как в плане личной профессиональной, так и социальной жизни» [553].

Как нами указывалось выше, ключевые компетенции клиента консалтинга как ПТИР вуза формируются на основе рефлексии им прошлого профессионального, социального и личностного опыта. Личностные диспозиции, взаимодействуя с

ситуационными проблемами консультируемой практики, вызванными инновационными изменениями в ней, мобилизуют внутренние силы клиента на инициацию конкретного действия и регулирование процесса его выполнения.

Развитие ключевых компетенций клиента консалтинга как ПТИР вуза происходит динамично через активизацию и регулирование его ресурсов барьерами ситуационных проблем, которые препятствуют реализации целей перевода собственной практики в режим инновационных изменений. Фазы личностной рефлексии отражают связи и отношения клиента с окружающей действительностью, что позволяет развивать его потенциальные возможности (способности по преобразованию собственной когнитивной, операционально-поведенческой и эмоционально-волевой сферы) в непрерывном режиме.

Для нашего исследования значимо, что компетенция и компетентность являются концептуальными понятиями компетентностного подхода, главное предназначение которого « заключается в усилении практической ориентации образования, когда усваивается не «готовое знание», а «прослеживаются условия происхождения данного знания » [111, с. 38].

В данной проблеме наше внимание привлекла позиция А.Л. Андреева, выдвигающего идею « двухсегментной модели образования, в которой изучение традиционных для российского образования фундаментальных дисциплин сочетается с прикладными знаниями социально-технологической направленности » [17, с. 26]. При этом набор фундаментальных дисциплин закладывает основы системного понимания социальной реальности, а освоение прикладных социальных знаний имеет целью приобретение конкретных компетенций. При осуществлении консалтинга как ПТИР вуза исследование базового процесса его инновационного развития происходит через анализ социального и профессионального опыта клиентов.

Для нашего исследования несомненный интерес представляет одно из центральных понятий современного профессионального образования – понятие «профессиональная компетентность», трактовка которого приведена в табличной форме в Приложении А (см. Таблица А.4).

Из таблицы видно, что профессиональная компетентность является ведущим компонентом профессионального потенциала личности. Общим во всех трактовках определения является единство теоретической и практической готовности личности к

осуществлению профессиональной деятельности. В педагогике данное понятие рассматривается как компонент общекультурной компетентности, как уровень образованности специалиста [57; 59; 134; 224; 424].

Кроме того, имеет место взаимозаменяемое использование терминов «профессиональная компетентность» и «педагогическая компетентность» или по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью – «профессионально-педагогическая компетентность» [365, с. 9].

Под профессиональной компетентностью мы понимаем интегративное качество личности, основанное на теоретических знаниях, практических умениях, навыках, социально и личностно обусловленном опыте, отражающее способность и готовность осуществлять профессиональную деятельность, в т.ч. в режиме ее инновационного развития.

При исследовании консалтинга как ПТИР вуза несомненный интерес представляет понятие управленческой компетентности педагога, трактовки которого приведены в Приложении А (см. Таблице А.5).

Соглашаясь с М.М. Поташником, мы под управленческой деятельностью педагога понимаем «непрерывный процесс последовательных действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются усилия» [345, с. 75].

Управленческую компетентность можно рассматривать как составную часть профессиональной компетентности педагога. В нашем понимании она представляет собой интегративное качество личности, сформированное в результате достижения ею высокого уровня профессионального и личностного развития, которое предполагает наличие практической готовности самостоятельно действовать в пределах заданных целей и при необходимости ставить новые цели и организовывать их достижение.

Использование компетентностного подхода в консалтинге как ПТИР вуза позволит осуществить переход от передачи информации к передаче компетенций как потенциала к действиям по инновационному изменению собственной практики. В результате это будет способствовать формированию у клиентов консалтинга как ПТИР вуза предпосылок для изменений в собственном поведении. Компетентностный подход позволит предусмотреть механизмы, помогающие в процессе консалтинговых процедур формировать духовные

качества личности клиентов, основанные на идеалах добра и справедливости. Функциональными задачами консалтинга как ПТИР вуза являются формирование общекультурных и профессиональных компетентностей, гражданственности, активной социально-профессиональной позиции и коммуникативно-информационной культуры, а также духовное и нравственное развитие личности клиентов.

Таким образом, можно утверждать, что компетентностный подход при реализации консалтинга как ПТИР вуза акцентирует способность клиента консалтинга как субъекта действовать в различных проблемных ситуациях социальной и профессиональной направленности, в т.ч. в режиме инновационных изменений в профессиональной практике. Данное обстоятельство указывает на непосредственную связь компетентностного подхода с контекстным, который предполагает системное раскрытие многовариантных взаимосвязей субъекта с его окружением.

Концепция контекстного обучения разработана научно-педагогической школой А.А. Вербицкого (Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева и др.) в 1991 году. Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной деятельности субъекта. Для нашего исследования актуальны и значимы следующие его принципы: активности личности, проблемности, единства обучения и воспитания, последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов [82].

Понятие «контекст» заимствовано другими науками из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело. В психологии понятие «контекст» связано с понятием « ситуация» (система условий, побуждающих активность субъекта) и включает внешние условия, сам субъект и тех, с кем он контактирует » [79; 83].

Термин «контекст» может иметь широкий смысл: им можно обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов. Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными [261].

В качестве общих контекстов функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» следует принять выделенные А.А. Вербицким два основных

контекста любой деятельности: « 1) внутренний – охватывающий внутриспсихические результаты образования (формирование высших психических функций, личности, конкретных компетенций и т.п.) 2) внешний – указывающий на различные социальные эффекты деятельности образовательной системы (обеспечение выполнения образованным человеком его социальных функций – гражданских, профессиональных, семейных и др.). В состав внутреннего контекста входят: а) психологический контекст – соответствие образовательного процесса психологическим закономерностям, «природосообразность» образования, а также его способность оптимально формировать высшие психические функции, субъектность и личность человека; б) смысловой контекст – субъективная осмысленность содержания образования в рамках текущей жизненной ситуации субъекта образования; в) экзистенциальный контекст — обеспечение самореализации субъекта образования посредством процесса и содержания образования, что связано с достижением важных жизненных целей («проекта») » [84, с. 137–138.]

Для нашего исследования существенное значение имеют результаты специалистов когнитивной психологии относительно роли контекста в осуществлении деятельности. В частности, согласно их выводам, прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации (чем больше знаний о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее). Психологи называют такое опережающее отражение (преднастройку, ожидание, интуицию) антиципацией. Речь идет о процессах, возникающих в организме еще до появления событий, влияющих на результаты деятельности человека. Антиципации создаются под влиянием контекстов. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, то его организм реагирует импульсивно. Прогнозирование базируется именно на предвосхищении искомого хотя бы на шаг вперед. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию [79; 84].

В терминах психологии это означает, что понимание — это единство процессов антиципации и рефлексии. Антиципация прокладывает путь в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденному пути, выступая эквивалентом обратной связи для творческих процессов. Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего [42; 82].



Данные положения подтверждают необходимость использования в консалтинге как ПТИР вуза наравне с представленными выше контекстного подхода.

Мы согласны с утверждением, что « система перехода от профессиональной деятельности к консультированию и от консалтинга к профессиональной деятельности может быть реализована через « профессиональный контекст » [230, с. 29]. Поэтому в рамках нашего исследования актуализируется понятие «*профессиональный контекст*», под которым понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Профессиональный контекст, который может воссоздаваться в процессе реализации консалтинга как ПТИР вуза, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно профессиональной практики клиента в состоянии инновационных изменений. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений клиентов вуза как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

Подлинное понимание сознания и психики человека требует их включения в «реальный контекст жизни и деятельности людей» [380, с. 71]. Это положение имеет значение для консалтинга как ПТИР вуза, так как контексты профессиональной практики и жизнедеятельности клиентов наполняют консалтинговые мероприятия личностным смыслом. Использование контекстного подхода в консалтинге как ПТИР вуза позволяет понять личностный смысл усвоенных в процессе его осуществления компетенций в профессиональной и инновационной сферах, определить действенное отношение к ним. На контексте, как базисном основании, в консалтинге как ПТИР вуза моделируется полный цикл мышления – от выявления вызванной внедрением инноваций проблемной ситуации в консультируемой практике, порождения познавательной мотивации к ее разрешению до нахождения способов разрешения проблемы и доказательства ее правильности.

Контекстный подход к обучению рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе [82] Данное положение актуально для нашего исследования в аспекте осуществления

консалтинга как ПТИР вуза в процессно-обучающей форме. Чтобы произошла реализация выработанного консалтингом проекта инновационных изменений в консультируемой практике, необходимо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов. Практическая реализация выработанных в процессе консалтинга как ПТИР вуза решений достигается в случае двойного перехода: от знака (информации) к мысли, а от мысли – к действию, к осмысленному поступку.

При осуществлении консалтинга как ПТИР вуза целесообразным является использование выделенных в рамках контекстного подхода обучающих моделей: семиотических, имитационных и социальных [82; 543;572;579].

Семиотические модели реализуются на этапе обсуждения ситуаций консультируемой практики, подвергшейся инновационным изменениям. Единицей работы участников консалтинга является речевое действие (слушание, говорение, чтение и рисование схем). Средством работы является текст, представленный в профессиональном контексте осуществления консультируемой практики по внедрению инноваций. Согласно выделенному философами существу гуманитарной культуры, «...текст, который перед нами, у каждого из нас должен порождать собственные смыслы» [164, с. 296]. Мы согласны с мнением исследователей, что « текст, как сложный объект, выступает генератором смыслов, а толкователь текста продуцирует рождение его смыслов» [245; 283].

Семиотическая обучающая модель, используемая в консалтинге как ПТИР вуза, способствует конструктивности выявления клиентом смысла, инициируемого им новшества для интерпретации его в собственную профессиональную практику.

Имитационные модели контекстного обучения включаются в игротехническое моделирование — основной инструмент консалтинга как ПТИР вуза. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, на основе которого достигается практически полезный эффект. Средством работы является профессиональный контекст консультируемой практики по внедрению инноваций.

Глубина концептуальных решений при реализации консалтинговых процедур достигается новым внимательным обращением к контексту предмета. Соответственно, на этапе принятия решения участники консалтинга как ПТИР вуза оперируют не смыслами,

а профессиональными контекстами. В результате содержание принятого при реализации консалтинга как ПТИР вуза управленческого решения включается то нечто ситуационное, нечто значимое здесь и сейчас, значимое для конкретной ситуации или конкретного контекста.

Социальные модели обучения, используемые при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза в рамках контекстного подхода, предполагают совместные поиски решения проблем, вызванных инновационными изменениями в профессиональной практике клиентов, всеми его участниками. Они формируют у них опыт коллективной работы в команде. Единицей деятельности участников консалтинга становятся поступки, которые «...через подтекст (как средство работы) формируют их ценностное отношение к труду, людям и природе» [230, с. 28-29]. Использование социальных моделей обучения в консалтинге как ПТИР вуза способствует адаптации клиентов к возможным инновационным изменениям.

По нашему мнению, продуктивности осуществления консалтинга как ПТИР вуза будет способствовать соблюдение ряда требований, базирующихся на основе контекстного подхода:

- содержательно-контекстное отражение консультируемой профессиональной практики клиента в условиях внедрения инноваций необходимо осуществлять по нарастающей сложности;
- сочетание разнообразных форм и методов, технологий и техник консультирования в консалтинге как ПТИР вуза следует осуществлять с учетом специфики, внедряемых в профессиональную практику клиента инноваций и психологических особенностей участников консалтинга;
- необходимо использовать различные типы связей между формами осуществления консалтинговых мероприятий на основе единого профессионального контекста консультируемых ситуаций инновационной практики клиента (механизм реализации контекстного подхода в консалтинге как ПТИР вуза).

Система разработанных для консалтинга как ПТИР вуза на основе одного и того же профессионального контекста ситуаций, раскрывающих инновационные изменения консультируемой практики, позволяет развертывать его содержание в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создает

возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций.

Представленные выше положения обосновывают целесообразность использования в качестве методологических оснований при осуществлении консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения совокупности системно-синергетического, андрагогического, праксеологического, компетентностного и контекстного подходов.

### **3.2 Теоретические основания консалтинга как технологии инновационного развития высшего учебного заведения**

Доминантной ценностью современного образования признаются не отчужденные от личностного контекста социокультурные образцы, которыми необходимо овладеть, а обучающийся как развивающийся человек и личность. Осуществление консалтинговых мероприятий предполагает личностное взаимодействие консалтера и клиента. Поэтому при разработке теоретических оснований консалтинга как ПТИР вуза существенную значимость приобретают ведущие положения теории личностно-ориентированного обучения.

В психологии концептуальность личностно-ориентированного образования представлена исследованиями (А.Г. Асмолов, М.И. Бахтин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.И. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Т.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.В. Столин, Д.И. Фельдштейн и др.), в которых анализируются функции личности в жизнедеятельности человека, специфика природы личностного уровня человеческой психики, смысловая сфера, рефлексия и диалог как механизмы образования личностного опыта.

В педагогике исследования данной направленности носят обширный и разновекторный характер:

– через обобщение международного опыта технологий личностно-развивающего обучения их сравнительно-педагогический анализ представлен в работах М.В. Кларина, Б.А. Лапшова, И.Н. Маринковой, Д.Ю. Шакировой и др.;

– методологические основания реализации личностно-ориентированного педагогического процесса раскрываются в трудах Н.А. Алексева, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и др. критериальная база динамики

развития личности на разных возрастных этапах рассмотрена в исследованиях С.Л. Братченко, В.И. Данильчука, Н.В. Кленовой, В.П. Лебедевой и др.;

– процесс формирования структурообразующих компонентов качеств личности в учебном процессе исследован в работах Л.В. Жаровой, А.И. Кочетова, Н.В. Кузьминой и др.;

– разработке авторских моделей педагогической деятельности, собственных вариантов взаимодействия с учащимися в процессе реализации личностно-ориентированного обучения и технологий посвящены исследования А.В. Зеленцовой, Г.Ю. Ксензовой, Н.В. Кухарева, Т.В. Машаровой, Н.Г. Осуховой, Е.Н. Шиянова и др.

Ученые-психологи исследуют развитие личности как сложное взаимодействие разворачиваемых во времени внутренних и внешних программ, интегрирующих определенные личностные качества в целостную структуру. Ее специфика связывается с особенностями человеческой адаптации к социуму и выражается во взаимодействиях с окружающим миром. В педагогической проблематике личность рассматривается как феномен субъектности. Многообразие содержательно-смысловых характеристик понятия «личность» представлено нами в Приложении А (см. Таблица А.6).

Мы согласны с представлениями ученых о личности как о сфере смысловых, субъектных реалий, где предметная деятельность не может гарантировать требуемый смысл усваиваемого значения в сознании субъекта. В аспекте нашего исследования несомненный интерес представляют свойственные личности специфические функции, их связь с развитием свойств и качеств личности, системная структурированность данного понятия.

Для нашего исследования существенными являются следующие идеи сторонников личностно-ориентированного обучения:

– идеи Л.С. Выготского о том, что с « помощью знаков личность воздействует на другую личность, как в плане общения, так и в плане воздействия на внутренний мир; при этом природные функции переходят на более высокий уровень » [94, с. 40];

– идеи А.Н. Леонтьева о « противоречивости единства целостности всякой личности, которая выступает как объект и как субъект одновременно; функциональность личностного целесообразно исследовать посредством введения понятия о смысле; для его характеристики употребляются такие понятия, как выбор смыслов, личностная сфера, смысловые единицы жизни » [241, с. 251];

– идеи гуманистической психологии (А.Маслоу), которая понимает личность как «сложную, индивидуальную цельность, неповторимость и высшую ценность; она обладает иерархией потребностей, высшей из которых является потребность личности в самоактуализации — реализации своих возможностей» [274, с. 76];

– идеи «полноценно функционирующего человека» (по К. Роджерсу), который «осознает свои чувства, потребности, открыт для всех источников знания, способен выбирать из возможных вариантов поведения то, что отвечает его природе, обладает ответственностью; он открыт для изменения и готов к личностному росту, саморазвитию» [568, с. 23];

– идеи психолого-дидактической концепции личностно ориентированного образования (И.С. Якиманская), согласно которой « через выявление особенностей субъектного опыта, создаются условия для раскрытия и развития индивидуальных познавательных возможностей индивида » [519, с. 13-21];

– идеи концепции педагогики свободы (О.С. Газман), предполагающие «возможность принимать самостоятельные решения и реализовывать их, учитывая факторы окружающей среды; при этом важен переход от внешней обусловленности поведения к внутренней, который знаменует собой выход на новый качественный уровень развития личности, независимый от окружающей действительности » [98, с. 10-37];

– идеи культурологической концепции личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская), согласно которым « образование трактуется как культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей » [57, с. 11-15];

– идеи концепции личностно-ориентированного воспитания (В.В. Сериков), предполагающие « создание условий для полноценного проявления и развития личностных свойств субъектов образовательного процесса; в качестве таковых ученый выделяет: личностную ответственность, рефлексивность, творчество, самостоятельность; мотивационные обеспечения духовного уровня жизнедеятельности » [395, с. 20];

– идеи аксиологической концепции личностного воспитания (И.Б.Котова, А.В.Петровский, Е.Н.Шиянов), согласно которым « человек в системе образования является высшей ценностью; в систему ценностей концепции входят ценности,

ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности; ценности, позволяющие осуществить самореализацию; ценности, дающие возможность удовлетворения практических потребностей » [209, с. 11-13; 328, с. 7-9];

– идеи концепции формирования индивидуальности обучающегося (Т.Б. Гребенюк, О.С. Гребенюк), согласно которым «целью педагогического процесса является развитие его сфер индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной); при этом предполагается реализация следующих принципов: антропологического, принцип свободы, реальности человеческого бытия, самореализации, мотивации, целостности » [109];

– идеи П.Я. Ляудис, предполагающие реализацию « принципа свободы личности в процессе образования (выбора ею приоритетов, образовательных «маршрутов», формирование собственного, личностного восприятия изучаемого содержания); это возможно, по мнению автора, через создание личностно-развивающей ситуации как осознанной системной организации познавательного процесса, что требует инновационной деятельности » [262, с. 190];

– идеи концепции самоорганизуемой педагогической деятельности (С.В. Кульневич), базирующейся на синергетической трактовке понятия «самореализация», которая подразумевает « способность системы к самопреобразованию в новое качество, т.е. к саморазвитию; это предполагает формирование личностных структур сознания участников образовательного процесса как источника и механизма самоорганизуемого педагогического творчества » [224, с. 59].

Для нашего исследования несомненный интерес представляет концепция профессионального развития личности Л.М. Митиной, согласно которой выделяются «две модели профессионального труда педагога: адаптивного поведения и профессионального развития педагога » [284, с. 124-156]. Учет ведущих положений данной концепции при реализации консалтинговых мероприятий, направленных на сопровождение профессиональной практики внедрения инноваций, способствует превращению консалтинга как ПТИР вуза в механизм стимулирования процессов саморазвития его участников.

Мы согласны с мнением Л.М. Митиной в том, что изменение поведения индивидом возможно лишь в случае изменения им восприятия и осознания самого себя, своих

ценностных ориентаций. Для нашего исследования представляет несомненный интерес разработанная Митиной Л.М. « модель изменения поведения, которая имеет постадийную структуру (подготовка, осознание, переоценка, действие) и объединяет основные процессы изменения поведения (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие) » [284, с. 158-159]. Данная модель использовалась нами при разработке методики определения успешности прохождения участниками консалтинга как ПТИР вуза его этапов. Таким образом, профессиональное развитие педагога реализуется через развитие его личностных качеств как субъекта жизнедеятельности.

В аспекте осуществления консалтинга как ПТИР вуза непосредственный интерес представляют исследования деятельности в рамках философского направления, к которым следует отнести работы Э.В. Ильенкова, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина и др. [150; 270; 504; 514].

В частности, Г.П. Щедровицкий рассматривал деятельность как сложную иерархически устроенную полиструктуру, состоящую из нескольких пересекающихся друг с другом разнородных структур. Вычленив в полиструктурной деятельности отдельные элементы, как относительно целостные и самостоятельные объекты, возможно в зависимости от задач исследования, что допускает возможность одновременного существования различных представлений о деятельности и выделенных в ее составе единиц осуществления. В качестве единицы деятельности, по мнению Г.П. Щедровицкого, можно представить масштабные, крупные объекты, например, самих людей и процессы их изменения. Данный масштабный подход к рассмотрению деятельности позволяет исследовать массовую деятельность. Уменьшение масштаба изучаемого объекта через смещение фокуса исследования в сторону детализации позволяет изучать частную деятельность. В соответствии с позицией автора, способом фиксации деятельности и реализации деятельностных процессов во всех случаях является структура. Для массовой деятельности основным процессом, определяющим свойства ее структур, по мнению Г.П. Щедровицкого, становится воспроизводство. Для нашего исследования значимо, что воспроизводство рассматривалось им в виде циклов, каждый из которых обеспечивал создание новой социальной структуры, на основе уже существующей прежней. Ученым выделены инструментальные формы воспроизводства, предопределенные его характером: от элементарного перетекания элементов



разрушающейся социальной структуры в формирующуюся к более сложному воспроизводству — по образцу [504].

Любое воспроизводство предполагает наличие процессов передачи и восприятия деятельности, иначе в ней возникает разрыв. Консалтинг как ПТИР вуза предполагает сопровождение процесса внедрения инициированных клиентом новшеств в соответствии с заданными в стратегии развития (в т. ч. инновационного) вуза нормами. Преодоление разрыва между нормой и реальной ситуацией осуществления деятельности в профессиональной практике клиента, в качестве которого нами рассматривается организационная система вуза или его подсистема, по нашему мнению, является унифицированной задачей консалтинга как ПТИР вуза. Мы согласны с Г.П. Щедровицким, что преодоление возникающего разрыва целесообразно в проектировании, которое является неотъемлемым этапом технологической последовательности осуществления консалтинга как ПТИР вуза.

В деятельностной теории Г.П. Щедровицкого обозначена необходимость выделения специальных задач создания и трансляции из одного состояния системы в другое специальных описаний деятельности при помощи комбинации вещественных и знаковых образований, которые бы максимально соответствовали процессам восстановления структуры самой деятельности (метаязык схематизации) [504]. Данное положение значимо в практике реализации консалтинга как ПТИР вуза в плане использования языка схематических изображений.

В рамках нашего исследования значимым является положение вышеуказанной теории, касающееся мнения Г.П. Щедровицкого относительно периодичности действий по устранению проблем, вызывающих разрывы в функционировании социальных систем, к которым в полной мере можно отнести организационную систему «высшее учебное заведение». По мнению ученого, идея разовых мероприятий приведения функционирования образовательного учреждения в норму малоэффективна. Требуется осуществление ее на постоянной основе для своевременного обновления существующей системы образования [504]. Данное положение в рамках нашего исследования позволяет зафиксировать факт необходимости осуществления консалтинга как ПТИР вуза в непрерывном режиме.

Достоинства и недостатки психолого-педагогических деятельностных концепций выделены в ряде публикаций известных авторов, осуществлявших их анализ с целью определения пределов и условий эффективности их применения [277; 439; 522]. К

существенным ограничениям использования указанных выше теорий, по мнению большинства ученых, относятся: их ориентированность в основном на школу; достаточная сложность перевода данных теорий в технологический режим функционирования; отражение в концептуальных положениях данных теорий сущности учения, а не обучения.

Согласно нашему предположению, если в качестве главного механизма обучения признать управление, то выявленные ограничения можно нейтрализовать. Данное обстоятельство требует более детального рассмотрения данного понятия в рамках нашего исследования. Понятие «управление» относится к числу наиболее общих и универсальных. Отдельные трактовки данного понятия представлены в Приложении А (см. Таблица А.7).

Анализ приведенных выше трактовок понятия «управление» позволяет зафиксировать несколько основных его характеристик, которые мы учитываем при разработке концептуальных оснований консалтинга как ПТИР вуза: всякое управление есть целенаправленная деятельность; в составе данной деятельности объективно выделяются управляющая и управляемая подсистемы; управление характеризуется необходимостью перехода системы из одного качественного состояния в другое (как правило, более высокое).

С учетом вышесказанного, мы будем трактовать *управление* как деятельность по целенаправленному воздействию на клиента, являющегося субъектом управления собственной профессиональной практикой, которая обеспечивает ее функционирование и развитие в рамках внедряемой инновации. В качестве механизма, осуществляющего данное управление мы рассматриваем консалтинг, реализуемый как педагогическая технология, которая базируется на представленных выше методологических и теоретических основаниях. Данное предположение не противоречит выделенным в научной литературе требованиям достижения эффективности управления в любой сфере: если механизм управления соответствует сложности объекта и возможностям субъекта; имеются достаточные резервы (времени, вариантов управленческих решений и др.) для осуществления управленческой деятельности; достоверно выбраны критерии определения эффективности осуществления управления; имеет место хорошо развитая система обратной связи при реализации управленческой деятельности; учтен человеческий фактор и т.д. [289; 345].

Использование консалтинга как ПТИР вуза в качестве механизма управления процессом внедрения инноваций согласуется с требованиями управления, выделенными для высшей школы: « предпочтительность осуществления сознательного и планомерного воздействия перед стихийной регуляцией; способность управляющей и управляемой подсистем переходить из одного качественного состояния в другое (динамичность); способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса (надежность); способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения (устойчивость) » [68, с. 62].

В рамках нашего исследования предполагается управлять не конкретными компонентами организационной системы «высшее учебное заведение», а свойствами (способами проявления) этих компонентов, их соответствием определенным нормам при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза. При этом обязательными являются требования сохранения целостности организационной системы «высшее учебное заведение».

Как нами указывалось выше, продуктивность управления организационной системой (в т. ч. в рамках отдельного вуза) определяется *законами целесообразного и оптимального управления и самоуправления*. Продуктивность функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» в состоянии внедрения инноваций в профессиональную практику на уровне ее подсистем обеспечивается при одновременной реализации целей управления и самоуправления на всех уровнях жизнедеятельности системы и совокупной минимизации затрат информации, энергии и времени на их реализацию. При этом формы и методы управленческой деятельности применяются в определенной последовательности (циклически поэтапно), которая предопределена целями управленческого решения.

Для нашего исследования значимы условно выделенные исследователями [10; 53; 123; 140; 166; 172; 178; 190; 217; 227; 229; 243; 359; 389; 432; 439; 448; 461; 464] в управленческой деятельности следующие логически взаимосвязанные этапы: анализ и оценка управленческой ситуации, качеств управляемого объекта; прогнозирование и моделирование действий по преобразованию ситуации; принятие решения и разработка управленческих актов; организация исполнения решений; контроль выполнения решений и оперативное информирование; оценка результатов управленческого воздействия.

Логическая последовательность данных этапов предопределяет последовательность этапов при разработке процедуры консалтинга как педагогической технологии.

Соответственно, при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза происходящие в консультируемой профессиональной практике инновационные изменения требуют от клиента как управленца принятия соответствующих решений и организации их осуществления. Клиенту как субъекту профессиональной практики, находящемуся в позиции управленца, приходится постоянно решать задачи двух типов: 1) функциональные, которые обусловлены спецификой функционирования консультируемой организационной системы (или ее подсистемы); 2) ситуационные, которые возникают в результате внедрения в данную организационную систему (или ее подсистему) инноваций. Наличие данных задач визуализирует необходимость учета закономерностей проявления законов целесообразного и оптимального управления и самоуправления, что актуализирует значимость для нашего исследования проблемы профессионального и личностного саморазвития участников консалтинга как ПТИР вуза.

Проблема профессионального саморазвития личности педагога исследована в контексте методологических, общетеоретических и методических подходов. На уровне общей методологии философии экзистенциализма, провозглашающей «онтологию субъектности» (М. Бубер, В. Гомбрович, Р. Мэю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Н.А. Бердяев, Л. Шестов, О. Больнов и др.), саморазвитие рассматривается как процесс свободного и ответственного самосозидания, в котором заключены его ресурсы и механизмы, а сам человек является центром собственного становления. Представители западной гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Ф. Бэррон, Р. Мэй, С. Джурард и др.) трактуют саморазвитие как обособление, обретение внутренней свободы в процессе постоянно изменяющихся возможностей, самоактуализации своих потенциальностей [527; 529; 536; 538; 544; 558; 571; 576; 580].

Российские психологи (Б.С. Братусь, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев и др.) раскрывают движущие силы саморазвития человека в процессе своей жизнедеятельности; анализируют причины нарушения процесса позитивного саморазвития (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [2; 15; 28; 241; 380].

В теоретических исследованиях данной направленности в педагогике (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Н.К. Сергеев и др.) саморазвитие трактуется как

ведущий критерий становления субъектности человека, сущностной способности к созиданию другого и самосовершенствованию [64; 188; 394]; как целостный процесс продвижения личности к профессиональному мастерству [219; 144].

В рамках частных педагогических теорий рассматриваются различные аспекты саморазвития участников образовательных процессов:

– концепции технологизации образовательного процесса, базирующиеся на идее рассмотрения человека, как саморазвивающейся системы (К.Я. Вазина, Г.К. Селевко и др.) [74; 390];

– специфика саморазвития как способа саморегуляции деятельности (в том числе профессиональной) на разных этапах становления субъектности педагога (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Л.М. Митина, В.А. Петровский, Н.В. Седова, Н.К. Сергеев и др.) [64; 188; 284; 285; 328; 394];

– условия функционирования и развития различных систем при активной субъектности педагога (В.В. Арнаутов, Н.М. Борытко, К.Я. Вазина, А.К. Дусавицкий, И.А. Колесникова, М.М. Поташник, Н.К. Сергеев, Т.К. Смыковская и др.) [26; 64; 74; 126; 188; 345; 394; 411].

Мы согласны с Л.М. Митиной в понимании процесса саморазвития как внутренней активности субъекта по качественному преобразованию себя самого, самоизменению через осознание им своих потенциальных возможностей, определение ориентиров личностного и профессионального роста [284; 285].

Понимая вслед за учеными саморазвитие как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием воздействий социального и профессионального характера, при рассмотрении теоретических оснований консалтинга как ПТИР вуза, мы акцентируем внимание на их выводах относительно роли в данном процессе активности самой личности, которая направлена на самосовершенствование через самореализацию. Данные выводы мы считаем значимыми в аспекте осуществления клиентами консалтинга профессиональной практики в условиях инновационных изменений, что предполагает обязательность их субъектной позиции в данном процессе.

Анализ исследований (А.А. Бизяева, А.А. Воротникова, Н.Н. Ершова, В.А. Канн-Калик, Г.М. Каджаспирова, Н.Д. Никандров и др.) [92; 132; 163; 186] позволяет нам констатировать, что субъектность клиента консалтинга как ПТИР вуза (в плане инновационного преобразования его профессиональной практики) обеспечивается

уровнем развития его рефлексии. Последняя обеспечивается уровнем рефлексивного анализа ранее выполненных действий и деятельности, осуществляемой в процессе консалтинга, а также полученных продуктов – проекта по инновационному изменению собственной профессиональной практики и условий его реализации.

Принципиальная значимость рефлексии и рефлексивной культуры в развитии профессионализма, раскрытие этапов развития рефлексивных способностей и самой рефлексивной деятельности отражены в работах Н.Г. Алексеева, О.С. Анисимова, О.И. Генисаретского, Ю.В. Громыко, А.Л. Емельянова, В.К. Зарецкого, С.В. Наумова, В.М. Розина, Б.В. Сазонова, И.Н. Семенова, Е.А. Сиротиной, А.А. Смирнова, С.Ю. Степанова, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкого [8; 20; 21; 111; 391; 421; 504].

Для нашего исследования является значимым, что общей основой культурной организации рефлексии при осуществлении консалтинговых мероприятий выступает система интеллектуальных и духовных средств их участников.

Г.П. Щедровицким и его учениками (О.С. Анисимов, П.В. Баранов, Ю.В. Громыко, Б.В. Сазонов и др.) в теорию рефлексии внесен ряд принципиальных акцентов. Рефлексивная функция, по мнению ученого, « появляется в ходе обнаружения разрыва в целостности деятельности. Она реализуется и непосредственно, и опосредованно с применением различных интеллектуальных средств, способов, индивидуально и совместно, в коммуникации и в игромоделировании различного масштаба. В игромоделировании рефлексия перестает быть субъективным процессом обращенности индивида на себя, который скрыт от других. Посредством многократного моделирования в форме сценария и последующих проигрываний и обсуждений создаются возможности фиксировать шаги и переходы в движении рефлексивной мысли. Благодаря этому возникает возможность моделирования проявлений механизмов рефлексии в форме самоопределения и самосознания, участвующих в игромодельном событии индивидов » [503, с. 683-684]. В этой связи, в качестве ведущей формы реализации консалтинга как ПТИР вуза нами определено игротехническое моделирование.

Данные обстоятельства аргументируют необходимость использования в качестве базисных теоретических оснований консалтинга как ПТИР вуза в нашем исследовании ведущих положений игротехнической парадигмы педагогической деятельности, разработанной О.С. Анисимовым. « Теория игромоделирования органично соединяет в себе концептуально-техническую версию сущности игр и концептуальный опыт

«режиссуры» в пространстве театра, удачно используя понятийный аппарат психологии» [20, с. 232].

Исследования учеными (О.С. Анисимов, П.В. Баранов, Ю.В. Громыко, Б.В. Сазонов, Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий) специального типа игромоделирования (организационно-деятельностные игры) подтверждает зависимости рефлексии, самопознания и самосознания.

В педагогической практике специфическое предназначение игромодельных средств состоит в их использовании для преобразования субъективных качеств людей. Совмещение конструктивности игры и сохранности подобия реальному бытию достигается модельной реализацией внешних потребностей в конструктивной имитации первоначальных образцов. Организационно-структурное оформление социокультурного игрового пространства предполагает театральное взаимодействие в контексте моделируемой деятельности. Успешность функционирования данной деятельности зависит от налаживания особых отношений между участниками, в которых совмещается индивидуальное и коллективное бытие. Данное обстоятельство предполагает взаимный учет факторов, которые характерны для деятельностного бытия партнеров. Следовательно, предполагается постоянное взаимодействие на рефлексивной основе, которая носит исследовательский характер [19, с. 252, 280; 503, с. 686]

Считаем целесообразным при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза на этапе игромоделирования реализовывать взаимодействие его участников на рефлексивной основе (соответственно игротехнической парадигме педагогической деятельности О.С. Анисимова) в следующих позициях: актёр, как особо организуемый имитационный демонстратор действий; зритель, являющийся заказчиком на демонстрационные процедуры; сценарист, как проектировщик вторичного (игрового) бытия; режиссёр, являющийся организатором воплощения сценарных проектов, позволяющих в пределах возможностей достигать желаемый результат [20, с. 356-361].

Для нашего исследования важно, что игротехническими средствами моделируется и обеспечивается не только инновационные изменения в содержании и средствах консультируемой профессиональной практики, но и изменения межперсональных, групподинамических и системодетельностных отношений участников консалтинга как ПТИР вуза, базирующиеся на исследовательской рефлексии. Посредством ее реализуется совмещение позиций актёра (игрока) и зрителя в консалтинговом мероприятии.

Актер осуществляет реальное воздействие на зрителя, выступая в рамках сценария, являющегося инструментом замысла сценариста. По своей функции он обладает абсолютной готовностью к воплощению любого сценарного действия, к любой идентификации и временному отчуждению своей индивидуальной самости. Поскольку подобное совмещение затруднительно, то роль режиссера становится очевидной: помощь в соответствующей работе актёра при идентификации и построении демонстрационных действий. В отличие от сценариста, могущего проживать рефлексивные состояния лишь в ходе создания сценария, режиссёр проживает их многократно.

Функционально актёр, режиссёр и сценарист являются взаимно обусловленными позициями участников консалтинговых мероприятий, которые выступают как средства коррекции друг друга в едином механизме игромоделирования. Специфика игромодельного взаимодействия состоит в совмещении позиции актёра и зрителя. Участник его, как и актёр, и зритель, не просто следует требованиям сценария, но ещё ищет ответы на ранее возникшие вопросы. Перевоплощаясь в персонажного субъекта, он может обнаруживать огромное количество новых ощущений, переживаний и представлений.

Игромодельные средства придают процессу развития исследовательской рефлексии индивидов-участников (в любой позиции) критериальную организацию, предупреждая его стихийное протекание. В современной методологии данное обстоятельство выделяется как решающее условие для перехода к культурной организации рефлексии (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий) [19, с. 252-256; 506, с. 367].

Консалтер, как организатор этапа игромоделирования не только организует процесс вхождения в него клиентов, но и придает организованность всем процедурам данного процесса. Процесс вхождения в игромодельную деятельность включает процедуры понимания и принятия деятельностных норм, осуществляемых в управленческой коммуникации и общении (О.С. Анисимов, К. Киллен, Ю.Д. Красовский, Р.Л. Кричевский, А.А. Пископель; С.И. Съедин, Г.П. Щедровицкий и др.). [19;172; 214; 215; 429; 506].

Данные процедуры предполагают высокую форму мотивационного процесса, называемую самоопределением относительно нормативного требования (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий). «Самоопределение состоит « в сопоставлении требуемого образа деятеля с актуальным образом себя, имеющего индивидуально-ориентированные



стремления, желания » [19, с. 257]. Оно « невозможно без развития рефлексии, реализуемой в постоянном исследовательском режиме » [506, с. 576-577].

Данные теоретические положения важны для нашего исследования в плане осознания клиентами консалтинга как ПТИР вуза необходимых (по содержанию и структуре) для собственной профессиональной практики инновационных изменений на основе критического анализа существующей ситуации и соотнесения инициированных новшеств со стратегией развития вуза.

С точки зрения О.С. Анисимова, « условием возникновения критики выступает создание альтернативного варианта как более развитого варианта мысли автора. Без рефлексивной самоорганизации и функционального самоопределения, подчиненности функциям понимания и критики, другим коммуникативным функциям нет и предпосылок избегания стихийных ошибок » [20, с. 481-483].

Решаемая игромодельными средствами проблема организованного осуществления целенаправленной деятельности по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную практику через реализацию разработанных в проекте норм, предполагает трансформацию рефлексивных установок субъектов-участников консалтинга как ПТИР вуза в исследовательском режиме. В результате консультирования, понимания и участия в коллективном мыслительном процессе происходит коррекция рефлексивного самоопределения его клиентов и видения ими нормативной базы своего функционирования и развития в рамках внедряемых инноваций. На этапе консалтинга как ПТИР вуза игромоделирование у клиентов появляется возможность сопоставить то, что получается сделать при внедрении инновации, с тем, как задумывал при инициации новшества. При этом даже отрицательный результат, полученный в ходе игромодельного взаимодействия, тоже очень важен, поскольку позволяет уточнить способ получения необходимого продукта, чтобы в следующий раз сделать иначе.

Главным условием реализации парадигмы лично ориентированного образования при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза является обеспечение условий для личностного и социального роста его субъектов, индивидуального и свободного самоопределения в профессиональной, деятельности, полноценного раскрытия потенциальных возможностей личности. Все содержательные, процессуальные и технологические компоненты консалтинга как ПТИР вуза направлены

на разностороннее развитие субъектов образования; на формирование у них образа изменяющегося мира. В процессе консалтинг как ПТИР вуза осуществляется переход субъекта профессиональной деятельности из режима адаптивного функционирования в режим профессионального развития (по Л.М. Митиной).

Данный режим характеризуется целостным, объектным видением участников консалтинга собственной инновационно измененной деятельности, наличием у них способностей к ее самопроектированию и самосовершенствованию в соответствии с требованиями внедряемой инновации. У них формируются компетенции и компетентности по осознанию и адекватному оцениванию имеющихся место в подвергшейся внедрению инноваций профессиональной практике трудностей и противоречий, самостоятельному и конструктивному их разрешению в соответствии со своими ценностными ориентациями и характеристиками инновационных изменений.

Успешность решения данных задач зависит от заинтересованного участия в этом процессе всего коллектива организационной системы «высшее учебное заведение». Для мотивации таковой заинтересованности целесообразно прибегнуть к использованию на регулярной основе (режим непрерывности) консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза, осуществляемому силами внутренних консультантов.

### **3.3 Концепция консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения**

Концепция консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза является механизмом скоординированного взаимодействия участвующих в нём субъектов. Действенность концепции консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза обеспечивается опорой на основные нормы консалтингового взаимодействия.

В соответствии с трактовкой понятия «концепция» в справочно-энциклопедической, научно-методической литературе и в научных исследованиях [30; 55; 56; 102; 221; 236; 244; 301; 303; 313; 362; 408; 412; 418; 469; 470; 471], в качестве концептуальных оснований мы рассматриваем систему понимания явлений и закономерностей реализации технологизированной консалтинговой деятельности, раскрывающуюся через совокупность принципов и норм, которые определяют

способствующую инновационному развитию вуза стратегию её реализации, способы решения поставленных в рамках данной деятельности задач. Являясь сложной, целенаправленной, динамической системой фундаментальных знаний о педагогическом феномене, педагогическая концепция обеспечивает связь теоретических положений с практикой их использования.

**Правовые основы педагогической концепции консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.**

Разработанная нами концепция консалтинга как ПТИР вуза представляет собой сложную целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний, которая структурно представлена на объективно-заданном, теоретическом и практико-ориентированном уровнях.

Объективно-заданный уровень концепции включает ее общие положения и понятийно-категориальный аппарат. Правовые основы педагогической концепции консалтинг как ПТИР вуза обеспечиваются Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», принятым Государственной Думой 21 декабря 2012 года. В частности, статьями:

- 20. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования (пункты 3,4,5);
- 26. Управление образовательной организацией (пункты 4, 5);
- 27. Структура образовательной организации (пункты 1, 2, 5);
- 47. Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации (пункты 4, 5);
- 50. Научно-педагогические работники (пункт 2, подпункты 1, 2, 3);
- 72. Формы интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании (пункт 2, подпункт 3);
- 76. Дополнительное профессиональное образование (пункты 4, 5, 11);
- 89. Управление системой образования (пункт 2, подпункт 2);
- 103. Создание образовательными организациями высшего образования хозяйственных обществ и хозяйственных партнерств, деятельность которых заключается в практическом применении (внедрении) результатов интеллектуальной деятельности [307].

В соответствии с вышеуказанными положениями данного документа консалтинг как ПТИР вуза предусматривается при осуществлении инновационной деятельности в образовательном учреждении, которая ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования.

Соответствующими статьями данного закона мы обосновываем возможность использования консалтинга как ПТИР вуза при организации и осуществлении непрерывного образования. В частности, система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся квалификаций, опыта практической деятельности при получении образования (Статья 10. Структура системы образования); обучение по дополнительным профессиональным программам осуществляется как одновременно и непрерывно, так и поэтапно (дискретно), в том числе посредством освоения отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, применения сетевых форм, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором об образовании (Статья 76. Дополнительное профессиональное образование) [307].

Информационная, правовая и методическая база нашего исследования дополнительно обеспечивается законом Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Государственным образовательным стандартом, нормами и требованиями, сложившимися в высших образовательных учреждениях, а также нормами и требованиями прогностического характера, законодательными актами и программами, регулирующими сотрудничество в сфере образования и инновационное развитие РФ и РБ. [306; 307; 308; 309; 310; 311; 312; 330; 356; 413; 512].

Кроме того, на юридическом уровне порядок осуществления консультативной деятельности в образовательном учреждении (каким является вуз) обеспечивается Примерным положением об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц (Письмо МО РФ от 9 марта 2004 г. № 15-55-357ин/15). В соответствии с данным нормативным документом, образовательная

организация вправе вести консультационную деятельность, не противоречащую целям создания образовательной организации. Образовательные организации самостоятельны в формировании своей структуры. Федеральный закон об образовании регулирует порядок формирования и функционирования возможной, по нашему мнению, в организационной системе «высшее учебное заведение» инновационной инфраструктуры – консалтинговая служба вуза, которая может принимать участие в его управлении, как коллегиальный орган (предусмотрен уставом образовательной организации) [355].

В законодательной базе Республики Беларусь при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза в образовательных учреждениях высшей школы необходимо руководствоваться Законом РБ О высшем образовании (Статьи 9, 12, 16, 18) [138] и Кодексом об Образовании Республики Беларусь (Статьи 25, 27, 97, 117, 208, 211) [182].

Консалтинг как ПТИР вуза предоставляет широкие возможности его педагогическим работникам и специалистам, а также студентам в реализации следующих прав:

- права на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания;
- права на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций;
- права на участие в управлении образовательной организацией, в том числе в коллегиальных органах управления, в порядке, установленном уставом этой организации;
- права на участие в обсуждении вопросов, относящихся к деятельности образовательной организации, в том числе через органы управления и общественные организации;
- права на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности.

С целью помощи в организации учебного процесса, создания наиболее благоприятных условий для обучения и для содействия студентам в преодолении сложностей в учебном процессе, для реализации учебных планов в структурных подразделениях, осуществляющих образовательную деятельность, рекомендована организация службы академических консультантов. Основные направления и порядок деятельности данной службы определяются соответствующим Положением, которое разрабатывают и принимают сами вузы в соответствии с Конституцией Российской

Федерации и Республики Беларусь, Федеральными законами и законодательными актами РФ, Указами и распоряжениями Президента и Правительства Российской Федерации и Республики Беларусь, нормативными правовыми актами Министерств образования и науки РФ и РБ, Болонской декларацией и другими документами Европейского сообщества в рамках Болонского процесса.

Содержание консалтинга как ПТИР вуза на исполнительском уровне конкретизируется приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 года № 761н (в ред. Приказа Минздравсоцразвития РФ, 31.05.2011 № 448н) «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей специалистов и служащих» (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») [308]. На уровне Республики Беларусь исполнительский уровень консалтинговой деятельности по инновационному развитию вуза регламентируется Концепцией развития сферы услуг в Республике Беларусь на 2015-2020 годы [201, с. 29].

Цель концепции консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза – с привлечением зафиксированных теоретико-методологических оснований выявить совокупность закономерностей и принципов функционирования и развития базовых процессов консалтинга как ПТИР вуза, способствующих его продуктивному функционированию в режиме развития, определению и достижению профессиональных целей по внедрению инноваций и профессионально-личностному развитию участников консалтинга.

Задачи концепции: раскрыть правовые, методологические и теоретические основания осуществления консалтинговой деятельности как внутреннего сервиса вуза; обеспечить единое понимание трактовки используемых терминов; способствовать оптимизации внедрения консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза через модельное представление его структуры, содержания и процесса осуществления; способствовать результативности осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза через разработку критериев и методики оценки успешности осуществления консалтинговых мероприятий.

**Понятийный аппарат концепции консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.** Понятийный аппарат отражает трактовку используемых в рамках концепции определений и связей

между ними в соответствии с ведущей концептуальной идеей. Считаем необходимым указать предварительное содержание основных понятий, входящих в нашу концепцию.

*Высшее учебное заведение* в рамках данного исследования это открытая организационная система целевого типа, объединяющая в своей форме взаимозависимые целесообразно организуемые и направляемые процессы деятельности субъектов. Данная организационная система представляет собой сложное целое, состоящее из совокупности относительно самостоятельных взаимосвязанных элементов (подсистем), характеризующаяся наличием структуры, целевой ориентацией, упорядоченностью и целостностью, эмерджентностью, синергизмом, взаимодействием со средой и развитием под ее влиянием. Организационная система «высшее учебное заведение» нами представлена как иерархия следующих подсистем: конкретное структурное подразделение вуза, профессиональная деятельность преподавателя/специалиста вуза, профессиональная подготовка будущего специалиста.

Под *педагогическим консалтингом* в рамках настоящего исследования понимается оказание прошедшими специальную подготовку педагогами и специалистами вуза (внутренними консалтерами) профессиональной помощи субъектам образовательного процесса, которая осуществляется как совместно вырабатываемое решение, способствующее оптимизации функционирования вуза, который стратегически ориентирован на инновационное развитие.

*Консалтинг как педагогическая технология* представляет собой научно обоснованную, пооперационно представленную последовательность совместной деятельности клиента и внутреннего консалтера, которая способствует их обучению, воспитанию и развитию, гарантирует достижение запланированного на основе данных диагностики результата, доступна к воспроизведению и тиражированию.

*Консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза* нами трактуется как научно обоснованная доступная для воспроизведения и тиражирования система совместных действий (операций) и коммуникаций внутреннего *консалтера* и *клиента*, гарантирующая разработку проекта инновационного развития вуза, реализуемого в режиме управляемости, на основе учета человеческих и технических ресурсов.

*Клиентом* в рамках данного исследования могут выступать как организационная система «высшее учебное заведение» в целом, так и организационные подсистемы

«конкретное структурное подразделение вуза», «профессиональная деятельность преподавателя/специалиста вуза» и «профессиональная подготовка будущего специалиста» и т.п.

*Консалтер* — это практико-ориентированный специалист в области консалтинга, организующий выработку клиентом программы внедрения нововведений и сопровождающий процесс ее реализации. В роли консалтера может выступать совокупный субъект, формируемый из состава структурного подразделения вуза (например, «консалтинговая служба» в количестве 3-5 человек) под реально заявленную проблему, поступившую как запрос для консультирования от конкретного клиента: структурного подразделения вуза или его специалиста / студента.

*Консалтинговая служба вуза* — это его структурное подразделение, организованное из числа прошедших специальную профессиональную подготовку штатных сотрудников, функционирующая как формальная самообучающаяся организация, для которой характерно свободное взаимодействие между участниками, обмен информацией, мнениями, идеями.

*Консалтинговое событие* — это форма организованного взаимодействия участников консалтингового процесса, направленная на получение заданных результатов инновационного развития вуза, которое имеет цель, содержание и соответствующую методику осуществления, предполагающую высокую степень мотивационной включённости.

*Консалтинговое мероприятие* — это условное обобщенное название организационных форм осуществления консалтингового взаимодействия консалтера и клиентов; оно входит в состав консалтингового события и решает задачи, вытекающие из целей этого события (например, игротехническое моделирование, семинар, тренинг и т.п.)

*Консалтинговая процедура* представляет собой этап реализации консалтингового события, результатом которого является выполнение одной конкретной задачи по достижению цели события.

*Консалтинговая функция* рассматривается как система регулярно осуществляемых взаимосвязанных действий (операций) и коммуникаций участников консалтинга, которые направлены на достижение целей управляемого процесса, обуславливающие его нормальное течение и сохранение целостности структуры.



Соответственно, «консалтинговая функция высшего учебного заведения» — это регулярно осуществляемые в системе взаимосвязанные действия и операции консалтингового характера, направленные на достижение целей инновационного развития вуза, обуславливающие оптимальность этого процесса и сохранение целостности структуры образовательного учреждения данного типа.

*Инновационные изменения* означают визуализацию различий в состоянии компонентов организационной системы «высшее учебное заведение» между двумя последовательными моментами времени реализации консалтинговых событий, которые представлены конкретными нововведениями, способствующими инновационному развитию данной системы.

**Теоретический уровень представления концепции консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.** Теоретический уровень представления концепции консалтинга как ПТИР вуза высшего учебного заведения характеризуется совокупностью следующих подходов, которые раскрыты ранее в этой главе:

- системно-синергетический — интегрированный подход общенаучного уровня;
- андрагогический и праксеологический подходы конкретно-научного уровня психолого-педагогических наук;
- компетентностный и контекстный подходы методического уровня, отражающие особенности реализации консалтинговой функции высшего учебного заведения.

Теоретико-методологические основания концепции консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения включают ведущие положения следующих теорий и концепций:

- идеи гуманистической психологии, «полноценно функционирующего человека»;
- идеи личностно-ориентированного образования;
- идеи концепции формирования индивидуальности обучающегося;
- идеи, предполагающие реализацию принципа свободы личности в процессе образования;
- идеи концепции самоорганизуемой педагогической деятельности;

Совокупность закономерностей и принципов функционирования и развития исследуемых процессов, выявленных с привлечением зафиксированных теоретико-методологических оснований, составляют ядро концепции консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

Как мы уже указывали выше, успешное функционирование вуза в режиме инновационного развития, обеспечивающееся реализацией его консалтинговой функции, представленной через консалтинг как ПТИР вуза, предусматривает опору на следующие основные законы развития организационных структур данного типа:

*Закон сохранения системы*, который в качестве основного условия жизнедеятельности организационной системы любого типа выдвигает требование одновременной реализации главной и функциональной целей при реализации любых процессов и действий.

*Закон синергии*, характеризующий положительный синергетический эффект в функционировании организационной системы «высшее учебное заведение», который достигается совокупностью потенциалов функционирования ее подсистем на уровне «конкретное структурное подразделение вуза», «профессиональная деятельность преподавателя/специалиста вуза» и «профессиональная подготовка будущего специалиста».

*Закон организационного развития*, предполагающий достижение максимального суммарного потенциала при прохождении всех этапов жизненного цикла организационной системой «высшее учебное заведение», который достигается преобразованием существующей структуры, реализуемых процессов и их взаимосвязей, возрастанием упорядоченности в их осуществлении, расширением контактов, увеличением сфер влияния.

*Закон рациональной компрессивности*, который предполагает наиболее экономичный режим функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» за счет создания в ходе одного формирующего взаимодействия условий для развития других, что способствует использованию выгоды реализуемых разнонаправленных процессов и позволяет сохранить в своей структуре в оптимальных пропорциях необходимые ресурсы.

Эффективность управления образовательной системой (в том числе в рамках отдельного вуза) определяется *законами целесообразного и оптимального управления и самоуправления*. Эффективность функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» возможна только при одновременной реализации целей управления и самоуправления на всех уровнях жизнедеятельности системы, что способствует совокупной минимизации затрат информации, энергии и времени на их реализацию.

Закономерности конкретизируют общие законы инновационного развития организационных систем и отражают содержание и преобразование педагогических или управленческих воздействий, условия и ограничения педагогических или управленческих процессов, направления развития педагогических систем. Трактую организационную систему «высшее учебное заведение» как большую открытую самоорганизующуюся систему, мы учитываем ее специфические характеристики и выделяем три группы закономерностей: 1) общие закономерности реализации процессов в открытых сложных самоорганизующихся системах; 2) закономерности, специфические для педагогического процесса, реализуемого в рамках организационной системы «высшее учебное заведение»; 3) частные закономерности, характеризующие решение конкретной исследовательской задачи по реализации консалтинга как ПТИР учреждения высшего образования.

**Общие закономерности** развертывания процессов в открытых сложных самоорганизующихся системах составляют основу междисциплинарных исследований самоорганизации [3; 76; 181; 215; 229]. При реализации консалтинговой функции образовательного учреждения высшей школы в форме консалтинга как ПТИР вуза существенное значение имеют следующие из них:

1) основой самоорганизации сложных систем являются изменчивость (стохастичность и неопределенность), наследственность (зависимость настоящего и будущего от прошлого) и отбор (наличие принципов, согласно которым реализуется некоторая совокупность возможных вариантов);

2) самоорганизация осуществляется через взаимодействие четырех базовых тенденций: сохранения основной структуры, максимальной эффективности использования всей совокупности ресурсов для достижения целей системы, кооперации и внутривидовой борьбы;

3) эволюция самоорганизующейся системы представляет собой смену этапов адаптационного и бифуркационного развития;

4) выбор самоорганизующейся системой путей развития носит вероятностный характер, при этом, чем сложнее система, тем менее вероятно дальнейшее усложнение ее форм и структур;

5) самоорганизующаяся система обладает нелинейной чувствительностью к управляющим воздействиям.

*Специфические закономерности* реализуемого в рамках организационной системы «высшее учебное заведение» консалтинга как ПТИР вуза предопределены его инновационным развитием и характером реализуемой управленческой деятельности [5; 30; 53; 63; 91; 116; 178; 232; 400; 433]. Учитывая идеи андрагогики и праксеологии, выделяют следующие закономерности рефлексивного управления инновационным развитием организационной системы «высшее учебное заведение», осуществляемые в процессе консалтинга как ПТИР вуза:

1) чем больше внешние управленческие воздействия соответствуют «внутренней природе» субъекта консультируемой практики (индивидуальному опыту) и обеспечивают условия для реализации его собственной активности в инициации новшеств, тем выше уровень самоуправляемого развития в инновационном режиме, характеризующийся внутренней (на микроуровне) координацией участников консалтингового процесса в ходе адаптации к этим условиям;

2) адекватная совокупность механизмов самоуправляемого инновационного развития организационной системы, конкретизация возможностей, порождаемых изменениями внешней среды в управляющих внешних воздействиях инновационного характера, обеспечивает условия для преобразования гомеостатических механизмов в гомеодинамические;

3) если нарушить устойчивость консервативной жесткой иерархической структуры управления инновационными изменениями в вузе, перевести ее с помощью консалтинга как ПТИР вуза в состояние, характеризующееся гибкостью использования потенциалов подсистем, и обеспечить стимулирование выбора ими инновационных стратегий в рамках общей стратегии инновационного развития вуза, позволяющих подсистемам регулировать условия, в которых они существуют, то есть сделать их активными участниками происходящих инновационных изменений, то они переходят в устойчивый режим самоуправляемого развития;

4) актуализация потенциала собственного самоуправляемого инновационного развития подсистемы каждого уровня и рост её возможностей обеспечивается открытым взаимодействием с другими подсистемами на всех этапах совместной деятельности в рамках осуществления консалтинга как ПТИР вуза.

На основании учета общих и специфических закономерностей, выявленных с учетом заявленных выше подходов [49; 72; 114; 115; 141; 242; 323; 324; 325; 366; 443;

458], к группе *частных закономерностей* реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения, отражающих особенности реализации данного феномена, относятся следующие:

1. Консалтинг как ПТИР вуза реализуется как система консалтинговых событий или мероприятий, которая направлена на оптимизацию функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» через перевод ее в режим внедрения инноваций. Последняя является большой открытой самоорганизующейся системой, развитие которой подчиняется общим законам развития такого рода систем и определяется внутренними тенденциями ее самоорганизации. Соответственно, системе консалтинговых мероприятий свойственны признаки открытой самоорганизующейся системы.

2. Сохранение организационной структуры и повышение качества функционирования являются основными тенденциями развития организационной системы «высшее учебное заведение», определяющими ее эволюцию. При реализации консалтинговых мероприятий, независимо от их целевой направленности, они включают задачи, сопряженные с повышением качества реализуемых образовательных процессов и способствуют сохранению организационной структуры вуза как системы.

3. Результативность реализации консалтинга как ПТИР вуза носит нелинейный вероятностный характер и определяется соответствием внутренних целей саморазвития организационной системы «высшее учебное заведение» целям ее предшествующего развития на уровне подсистемы любого уровня (от «конкретное структурное подразделение вуза» до «профессиональная деятельность преподавателя/специалиста вуза» (в т.ч., будущего).

4. Продуктивность реализации консалтинга как ПТИР вуза определяется стратегией продуктивного функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» в режиме инновационного развития.

Выделенные нами группы закономерностей определяют, в свою очередь, соответствующие принципы реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения. В отличие от закономерностей, существование которых признано как объективное, принципы формулируются людьми. Согласно мнению методологов, принципы абстрагируются из природы и человеческой истории: «не природа и человечество сообразуются с принципами, а наоборот, принципы

верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории» [513, с. 34]. Они призваны выполнять регулятивную функцию в управленческой деятельности.

Учет общих закономерностей, выведенных на основании представленных выше законов развития организационной системы «высшее учебное заведение», позволяет сформулировать следующие *базовые принципы* организации и осуществления консалтинга как ПТИР вуза в рамках данной системы:

- принцип единства управления, предполагающий полную и абсолютную ответственность за функционирование организационной системы «высшее учебное заведение» ее руководителя, который принимает решение о возможности использования в данном процессе консалтинга как ПТИР вуза и документально этот факт оформляет;

- принцип сочетания централизации и децентрализации при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза, который регламентирует влияние руководства вуза на консалтинговый процесс;

- принцип соотнесения управляющей и управляемой систем, являющийся следствием влияния характера инновационных изменений на более низких уровнях организационной системы «высшее учебное заведение» на процессы самоорганизации всей ее целостности, которые обеспечивают переход вуза в режим инновационного развития;

- принцип воздействия общих функций управления организационной системой «высшее учебное заведение» на конечный результат консалтинговой деятельности предполагает необходимость включения их (организация, мотивация, контроль) в структуру реализации консалтинга как ПТИР вуза.

Соответственно, к *специфическим принципам* реализации консалтинга как ПТИР вуза необходимо отнести следующие, вытекающие из закономерностей его протекания в аспекте управленческого воздействия:

- принцип плановости регулятивных консалтинговых воздействий, который предполагает систематичность организации и осуществления консалтинговых событий и мероприятий независимо от ситуативных потребностей клиентской организации;

- принцип разработки предполагаемых инновационных изменений на основе причинно-следственных связей между управляющей и управляемой подсистемами, который требует учета условий стабилизации функционирования вышестоящей

подсистемы при внедрении инновационных изменений в функционирование нижестоящих подсистем;

– принцип динамичности качественного состояния подсистем организационной системы «высшее учебное заведение» в процессе консалтинга как ПТИР вуза, который обеспечивает их переход в режим функционирования, вызванный внедряемыми инновационными изменениями;

– принцип устойчивости в поддержании консалтингом как ПТИР вуза намеченного режима его инновационного развития, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения, который обеспечивается разработкой проекта их внедрения;

– принцип надежности организационной системы в выполнении заданных проектом инновационных изменений при определенных условиях протекания этого процесса, которые разрабатываются при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза в виде программы реализации проекта инновационных изменений.

На основе содержательного анализа общих принципов, которые обеспечивают эффективное функционирование различных организационных систем, с учетом специфики управленческого воздействия консалтингового процесса нами выведены *принципы*, которые непосредственно *регулируют процесс реализации консалтинга* как ПТИР вуза. Продуктивное выполнение возлагаемых на консалтинг как педагогическую технологию инновационного развития высшего учебного заведения задач возможно при реализации нижеследующих принципов:

Через реализацию принципа персонализации при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза предполагается научить участников консалтинговых мероприятий видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Данный принцип требует осуществления управленческого консультирования на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности клиента консалтинга как ПТИР вуза и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т.д. Данный принцип позволяет учитывать особенности структуры и содержания образовательных потребностей клиента, как в профессиональной сфере, так и в сфере инноватики. Принцип способствует осознанному самообразованию клиента в периоды между событиями организованной консалтинговой деятельности в рамках консалтинга как ПТИР вуза.

Принцип партисипативного управления, предполагающий ориентацию совместной деятельности участников консалтинга как ПТИР вуза на сотрудничество, обеспечение коллективной ответственности, соуправления, которое выражается в совместном принятии решения о способах, формах инновационной деятельности, предполагает неформальное делегирование полномочий с целью саморазвития участников консалтингового процесса. Принцип обеспечивает систематический анализ выработанных и принятых решений, осуществляемый совместно всеми субъектами консалтинговой деятельности. Согласованность совместной деятельности участников консалтинга как ПТИР вуза при подготовке и в процессе консультирования способствует интеграции формальной, неформальной и информальной составляющих пожизненного образовательного процесса.

Принцип использования в качестве базы консультирования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего социального и профессионального) и компетенций клиента. Данный принцип обеспечивает содержательную преемственность в консультируемой практике клиента через корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых компетенций, необходимых для внедряемой инновации. Принцип способствует интеграции консультационной и профессионально-практической деятельности, актуализируя результаты консалтинга как ПТИР вуза через их непосредственное использование на практике. Продуктивность данного творческого процесса обеспечивается способностью субъекта адекватно актуализировать разноуровневые пласты имеющегося опыта, что позволяет распознать его ограниченность. В результате происходит переосмысление содержащихся в нем предметных, личностных и коммуникативно-кооперативных стереотипов, что способствует образованию нового (инновационного) опыта

Принцип рефлексивной элективности консалтинга как ПТИР вуза, предполагающий предоставление клиенту осознанного выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места консультирования и оценивания его результатов. Данный принцип обеспечивает самомотивацию клиента и поступательность в формировании и обогащении творческого потенциала его личности, так как основан на его сознательном отношении к участию в консалтинге как ПТИР вуза, что способствует непрерывности или регулярности его осуществления. Продуктивности реализации данного принципа способствуют реализуемые в консалтинге как ПТИР вуза



приемы культивирования рефлексии через обращение к символично-культурным аналогам, которые способствуют формированию у клиента различных аспектов профессионального самосознания.

Решение проблемы, связанной с внедрением инноваций, средствами консалтинга как ПТИР вуза предполагает рассмотрение ее на интеллектуально-информационном и практическом уровне. Данное обстоятельство требует владения средствами, умениями и навыками решения типовых проблем подобного рода, осуществления соответствующих действий, предполагает определённые тип мышления и состояние сознания. Представители клиентской организации, участвуя в консалтинге как ПТИР вуза, не всегда обладают подобными компетенциями. В этой связи принцип единства консультирования и обучения является основополагающим в рамках нашего исследования. Практика реализации консалтинговых мероприятий подтверждает факт целесообразности использования групповых форм и методов работы как наиболее продуктивного пространства для реализации этого принципа. В результате их использования организуется предельная концентрация за счёт интенсивного погружения участников консалтинговых мероприятий в содержание затруднения, множественной смены форм работы, использования рефлексивных техник.

Совокупность данных принципов полностью согласуется с нормативными представлениями реализации консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения, и которая, по нашему мнению, способствует его организационному и инновационному развитию. Направленность данного развития обеспечивается разработкой стратегии функционирования организационной системы «высшее учебное заведение», которая представляет собой программу плановых, ресурсно обеспеченных инновационных изменений, приводящих функционирование организационной системы «высшее учебное заведение» к стабильности. Существенную роль в данном процессе, по нашему мнению, играет консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза. Как указано выше, он предполагает гуманизацию процесса принятия управленческих решений через коллегиальность их выработки. Это способствует интеграции индивидуальных и организационных идей по осуществлению возможных инновационных изменений, что обеспечивает сохранение режима реализации функций вуза через развитие его персонала.

**Модель консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.** Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности, что позволяет представить авторскую позицию по применению теоретических знаний об исследуемом объекте, выявить сферу практического применения и раскрыть технологию его использования для решения соответствующих педагогических задач.

Построенная концепция через систему закономерностей и принципов обеспечивает рассмотрение функционирования образовательного учреждения высшего типа с общенаучных позиций, что создает фундаментальный базис для построения модели консалтинга как ПТИР вуза

При разработке концептуальных основ построения **модели** консалтинга как ПТИР вуза основные усилия были сосредоточены на решении вопросов, относящихся к содержанию консалтинговой деятельности и процессу ее реализации.

Для разработки содержательного аспекта концептуальной модели консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения в качестве ее базисного основания мы использовали модель управленческих умений [34; 278] и модель управленческой компетентности [141, с. 6] Для визуализации данного процесса считаем возможным представить схематично элементы данных моделей в схематизированной форме (Рисунок 3.1).

Модель управленческих умений	Структурные элементы			Модель управленческой компетентности
	1	мотивационно-ценностный	операционно-технологический	
2	когнитивный	научно-теоретический	2	
3	деятельностный	социально-психологический	3	
1	<i>целеполагание</i>	<i>целеполагание</i>	1	
2	<i>планирование</i>	<i>рефлексия деятельности</i>	2	
3	<i>организация необходимых условий реализации плана</i>	<i>опережающее планирование</i>	3	
4	<i>обеспечение обратной связи</i>	<i>прогнозирование результатов</i>	4	
	<i>Функциональные элементы</i>			

Рисунок 3.1 – Вариант совмещения моделей управленческих умений и управленческой компетентности

Визуальное сопоставление содержания используемых моделей относительно их структуры позволяет констатировать следующее: структурные элементы «когнитивный» и «научно-теоретический» представляют собой разный уровень представления информационного содержания; элемент «деятельностный» модели управленческих умений, по нашему мнению, представлен в составе модели управленческой компетентности в «операционно-технологическом» элементе; «мотивационно-ценностный» элемент модели управленческих умений в своем составе содержит социально-психологические компоненты, характерные для «социально-психологического» элемента модели управленческой компетентности.

Функциональные элементы в совокупности представленных моделей визуализируют полный цикл управленческой деятельности. Управление в консалтинге как ПТИР вуза обнаруживается в цикличном, замкнутом чередовании его некоторых процессов, которые условно можно объединить в три этапа: подготовительный (целеполагающий), оперативный и результирующий. Подготовительный этап консалтинга как ПТИР вуза предполагает осуществление прогнозирования (определения возможных будущих состояний организационной системы «высшее учебное заведение» в форме проекта инновационных изменений) и программирования (программа действий по достижению результата при реализации проекта), в составе которого присутствует действие по принятию управленческого решения.

Оперативный этап консалтинга как ПТИР вуза предполагает организацию исполнения принятого решения через воплощение проекта и программы по внедрению инноваций в клиентскую организацию. На данном этапе целесообразны приемы мотивации и стимулирования участников консалтинговых мероприятий к самоопределению по кооперации их усилий через технологическое упорядочение взаимодействий вовлекаемых средств и действий.

На результирующем этапе осуществления консалтинга как ПТИР вуза происходит утверждение (санкционирование) или отклонение полученного результата в соответствии с принятой целью (программой). Консалтинговые мероприятия призваны ориентировать на режим целенаправленной организации как организационную систему «высшее учебное заведение» в целом, так и на уровне входящих в неё подсистем.

Основной целью консалтинговой деятельности предполагается порождение лично приемлемых для его участников способов освоения, трансляции и создания

профессиональных ценностей. При реализации консалтинга как ПТИР вуза предполагается культивирование у субъектов консалтинга всех типов рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативно-кооперативной) с учетом роли групповой (коллективной) рефлексии. Необходимость рефлексивного переосмысления клиентом консалтинга как ПТИР вуза своего профессионального опыта с неизбежностью приводит к открытию его парадоксальности. Клиент сталкивается с необходимостью преодолевать давящие над его сознанием стереотипы, которые накапливались и закреплялись в профессиональном опыте в виде норм поведения, общения, мышления и деятельности. В консалтинге как ПТИР вуза рассматривается ситуация из опыта клиента, которая является имитационной моделью спроектированного им в существенных компонентах содержания инновационных изменений в профессиональной практике. Однако в процессе консалтинга как ПТИР вуза реальность не просто имитируется. При реализации консалтинговых мероприятий осуществляется сложная интегрированная, рефлексивно опосредованная деятельность участников, в ходе которой происходит коммуникация, способствующая выработке личностных и профессиональных ценностей, а также механизмов их усвоения. Взаимодействие субъектов в консалтинговом процессе, порождает ситуацию совместного поиска, где каждый выступает для другого гарантом (катализатором) развития. В результате осуществляется выявление участниками консалтинговых мероприятий собственных творческих уникальностей как субъектов развития культуры и, прежде всего, личностной и профессиональной.

Этапы рефлексии деятельности, обеспечения обратной связи и прогнозирования результатов в базисных для нашего исследования моделях предполагают реализацию системы творческих позиций личности, установление отношений между которыми происходит за счет овладения специфической системой рефлексивных и понимающих действий. Согласно нашим предположениям, базирующимся на анализе соответствующих научных исследований (Н.Г. Алексеев, И.В. Байер, А.В. Балаева, Г.И. Давыдова, А.А. Деркач, И.С. Ладенко, А.В. Растянников, И.А. Савенкова, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков и др. [8; 33; 77; 121; 232; 384; 421; 550]), процесс реализации консалтинга как ПТИР вуза опирается на рефлексивную психологию творчества. При этом творчество рассматривается как системный процесс в составе реализуемых консалтинговых мероприятий, которые протекают на трех уровнях: 1) предметном, совпадающем с областью консультируемых задач (он задается через

нормативы, методические средства, идеи, представления предметной деятельности); 2) групповом, включающем системы коммуникации, взаимодействия, апперцепции и кооперации; 3) социокультурном, включающем ценностные ориентации, нормы и образцы консультируемой деятельности. Предложенная позитивная трактовка рефлексии как активности сознания личности существенно отличается от традиционного ее понимания как критического осознания оснований поведения и деятельности.

С учетом заявленных выше законов и закономерностей, специфических принципов консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения, содержательной наполненности моделей управленческих умений и управленческой компетентности, ее структура может быть представлена совокупностью мотивационно-ценностного, информационно-когнитивного, средственно-деятельностного компонентов, а также компонентами, представляющими субъектов консалтинговой деятельности: клиент и консалтер. Содержательная конкретизация данных компонентов осуществлялась в процессе исследования тенденций развития консалтинговой деятельности в рамках экстраполяции ее в образовательную сферу.

Соотнесение данных структурно-функциональных компонентов консалтинга как ПТИР вуза с компонентами технологизированного процесса осуществления педагогической деятельности позволит нам разработать структурно-содержательную модель консалтинга как ПТИР вуза.

Исследованию проблем педагогических технологий посвящены работы Е.Р. Аргунова, А.В. Беспалько, В.П. Беспалько, В.И. Боголюбова, И.В. Борисовой, А.С. Вербицкого, А.М. Воронина, В.В. Гузеева, А.Е. Денисова, О.В. Долженко, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, Г.В. Латышева, Т.А. Машаровой, Е.И. Машбица, Г.И. Михайлевской, В.М. Монахова, В.Ю. Питюкова, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, В.Д. Симоненко, Н.Ф. Талызиной, А.И. Уман, О.К. Филатова, А.И. Яковлева и др.

Многозначность трактовки понятия педагогической технологии в анализируемых нами источниках справочной и научно-методической литературы свидетельствует о том, что данный феномен по-прежнему представляет интерес для исследователей. В справочно-энциклопедической литературе данное понятие трактуется следующим образом: «Педагогическая технология (от др.-греч. Τέχνη – искусство, мастерство, умение; λόγος – слово, учение) – специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на

основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения» [412; 468; 470; 471].

Мы посчитали целесообразным мнения исследователей данного понятия привести в Приложении А (см. Таблица А.7).

Содержание таблицы демонстрирует множество мнений в терминологии, многогранность трактовки понятия «педагогическая технология»: она рассматривается и как инструментарий педагогического процесса, и как техника реализации учебного процесса, и как модель, и как системный метод или совокупность средств для достижения педагогических целей. Обобщенно структурно содержательный состав отраженной в таблице информации может быть представлен следующими тезисами:

- описание педагогического процесса в форме научно обоснованного предписания его эффективного осуществления, неизбежно ведущего к запланированному результату;
- описание, проект процесса формирования личности;
- систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования;
- алгоритмизация деятельности преподавателей и учащихся на основе проектирования всех учебных ситуаций;
- комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний.

Трактовка данного понятия в нашем понимании детально обоснована ранее [258] применительно к профессиональной подготовке будущих педагогов и обобщенно сводится к результату технологизации этого процесса. Применительно к данному исследованию, *консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза* нами трактуется как научно обоснованная доступная для воспроизведения и тиражирования система совместных действий (операций) и коммуникаций *консалтера и клиента*, гарантирующая разработку проекта инновационного развития вуза, реализуемого в режиме управляемости, на основе учета человеческих и технических ресурсов.

Неоднозначность трактовки понятия «педагогическая технология», соответственно приводит к неоднозначности мнений исследователей по поводу ее структуры. Отдельные позиции исследователей данного направления представлены нами в Таблице 3.1.

Таблица 3.1 – Мнения исследователей по структуре педагогической технологии

Автор	Кол-во комп.	Характеристика компонентов
Г.К. Селевко	3	1) Концептуальная основа; 2) содержательная часть (цели обучения – общие и конкретные, содержание учебного материала); 3) процессуальная часть – технологический процесс (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности школьников, методы и формы работы учителя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала, диагностика учебного процесса)
В.А. Сластёнин	3	1) Аналитическая деятельность (завершающаяся постановкой диагноза); 2) прогностическая и проективная творческая мыслительная деятельность; 3) анализ, прогноз и проект – «неразрывная» триада при решении любой педагогической задачи
Т.А. Стефановская	4	1) Целевая установка; 2) содержательный компонент; 3) собственно технологический (организационный) компонент; 4) экспертно-оценочный компонент
С.Л. Троянская, Н.В. Брызгалова	6	1) Цели обучения; 2) содержание обучения; 3) методы обучения; 4) средства педагогического взаимодействия; 5) формы организации обучения; 6) результаты деятельности
В.С. Зайцев	4	1) Цели обучения; 2) содержание обучения; 3) средства педагогического взаимодействия, в том числе мотивация и средства обучения; организация учебного процесса; субъекты процесса обучения; 4) результат деятельности (в том числе уровень профессиональной подготовки)

Представленные в таблице структурные компоненты педагогической технологии считаем целесообразным соотнести с представленными выше, которые получены на основе анализа базовых моделей, чтобы уточнить структурно-содержательную наполненность модели консалтинга как ПТИР вуза.

В рамках нашего исследования, консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза должен соответствовать существенным признакам

данного феномена, которые нами выведены на основе анализа соответствующих исследований по данной проблеме:

- консалтинг как ПТИР вуза разрабатывается под конкретный педагогический замысел;
- цели консалтинга как ПТИР вуза разрабатываются в форме конкретного ожидаемого результата;
- в основе реализации консалтинга как ПТИР вуза лежит определенная методологическая, философская позиция автора;
- технологическая цепочка педагогических действий, операций и коммуникаций выстраивается строго в соответствии с разработанной целью;
- компоненты и элементы консалтинга как ПТИР вуза должны быть воспроизводимы и тиражируемыми;
- в состав консалтинга как ПТИР вуза должны входить диагностические процедуры, с разработанными для них критериями (показателями) и инструментарием их измерения.

С учетом представленных выше положений, структурно-содержательную модель консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения можно визуально отобразить с помощью представленной ниже схемы (см. Рисунок 3.2).

*Компонент* консалтинга как ПТИР вуза «консалтер» реализует функции консультирования как отдельный или совокупный субъект. Он включает в себя правовой и компетентностно-творческий элементы. Правовой обеспечивает отношения субъектов консалтингового процесса на основе действующих законов и нормативных документов, учитывающих профиль конкретного вуза, его ведущие функции, в т.ч. в инновационном развитии. Компетентностно-творческий элемент содержит специальные компетенции специалиста консалтинговой деятельности в совокупности с его способностями их творческой реализации: экспертно-аналитические, коммуникативные, инновационные, креативные и др.



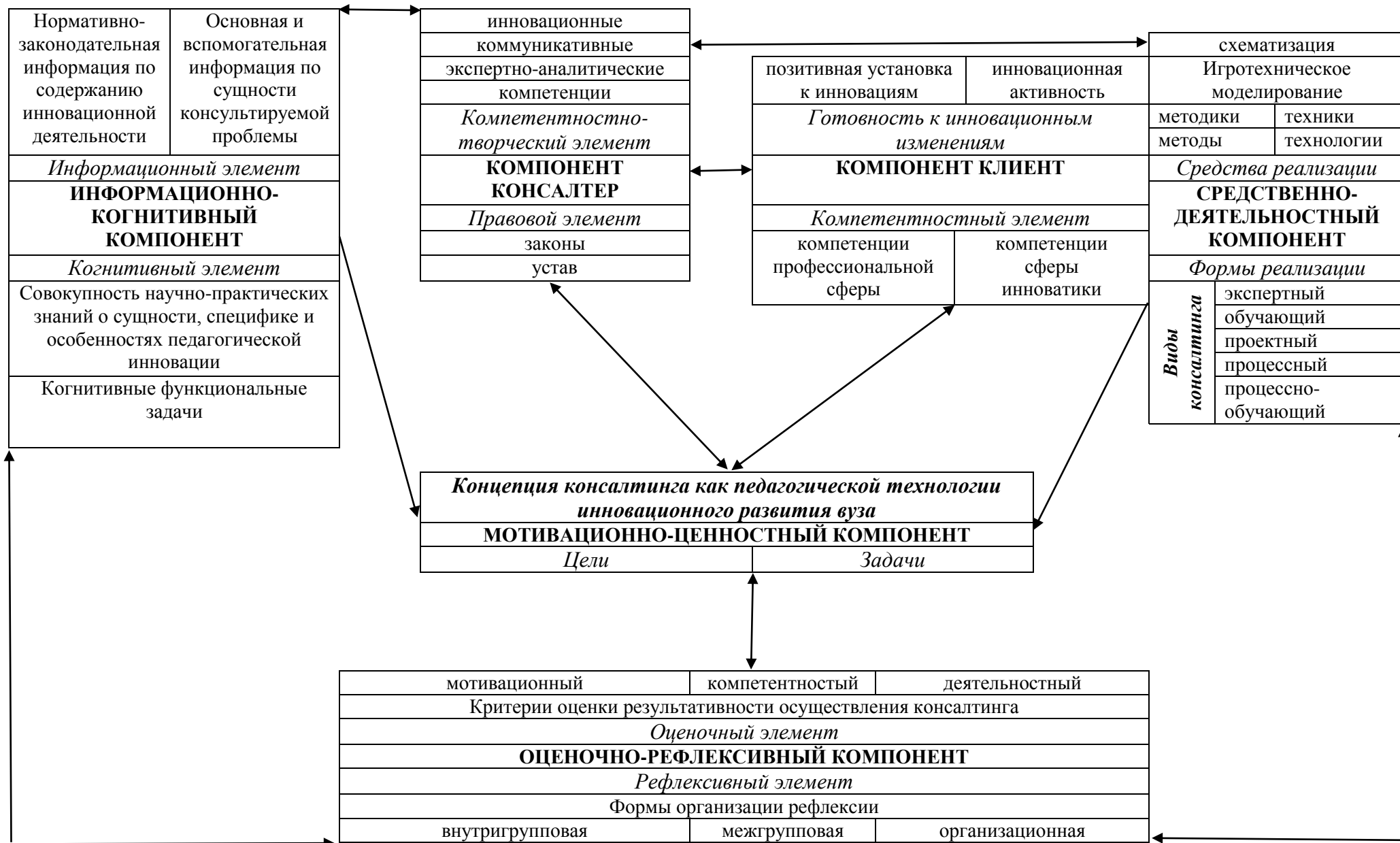


Рисунок 3.2 – Структурно-содержательная модель консалтинга как педтехнологии инновационного развития вуза

*Компонент* консалтинга как ПТИР вуза «клиент» реализует функции внедрения инноваций на соответствующих уровнях организационной системы «высшее учебное заведение». Он представлен элементом готовности к инновационным изменениям (позитивная установка к инновациям и инновационная активность) и компетентным элементами, которые отражают уровень его профессиональной грамотности, в том числе по осуществлению деятельности в сфере педагогической инноватики.

*Мотивационно-ценностный компонент* консалтинга как ПТИР вуза реализует ценностно-смысловые и регулятивно-коррекционные функции разработки проекта предполагаемого процесса функционирования подсистемы организационной системы вуза на любом уровне в условиях внедрения в нее инновационных изменений. На правах элементов в него входят: цели и результативно представленные задачи реализации консалтинга как ПТИР вуза, концептуальные основания его реализации, обеспечивающие системную целостность и структурно-функциональный состав.

*Информационно-когнитивный компонент* консалтинга как ПТИР вуза реализует функции самопознания и информационного сопровождения процессов обучения, обеспечивает процесс возникновения и генерирования новшеств в субъективной реальности участника консалтинговых мероприятий процессно-обучающего типа на уровне подсистемы любого уровня. Он представлен информационным и когнитивным элементами. Информационный элемент состоит из нормативно-законодательных документов по содержанию инновационной деятельности (программы, стандарты и т.п.) основной и вспомогательной информации по сущности консультируемой проблемы, связанной с внедрением в профессиональную практику инноваций. Когнитивный элемент, в свою очередь, состоит из совокупности научно-практических знаний о сущности, специфике и особенностях педагогической инновации, информационная/описательная форма представления которых предполагает реализацию субъектом консалтинга когнитивных функций, т.е. предполагает рассуждение, планирование и выдвижение инициатив.

*Средственно-деятельностный компонент* консалтинга как ПТИР вуза обеспечивает условия введения спроектированных инновационных изменений в педагогическую практику, реализуя функции организации и осуществления обучения ППС и процессного сопровождения внедрения инноваций в их профессиональную деятельность. В его состав включены методы, методики и техники управленческого

консультирования через использование их в процессе игротехнического моделирования, являющегося основной формой реализации консалтинговых мероприятий.

*Оценочно-рефлексивный компонент* консалтинга как ПТИР вуза предполагает не столько выявление отклонения от плана и ошибок, стремление их исправить и не допускать повторения, сколько способствует самореализации участников консалтинговых мероприятий. В элементе рефлексивной составляющей он представлен формами осуществления рефлексии участников (внутригрупповой, межгрупповой и организационной). Оценочный аспект данного компонента составляют разработанные нами критерии оценки результативности осуществления консалтинга как ПТИР вуза (мотивационный, компетентностный, деятельностный), которые ниже будут нами рассмотрены более подробно.

Основу консалтинговой деятельности составляет аналитика, которая предполагает использование профессионального языка. Профессиональный язык консалтинговой деятельности должен удовлетворять некоторым требованиям: 1) он должен иметь потенциал отражения консультируемой деятельностной реальности; 2) должен позволять легко контролировать выражаемое содержание; 3) быть конструктивным, т.е. минимальным набором средств выражать максимально возможное количество содержания.

К началу XXI века все большее распространение получают языки, построенные не на словах, а на схемах. Преимущество схематехнических языков состоит в том, что они более наглядны, позволяют легче контролировать адекватность передаваемого содержания и управлять пониманием. Кроме того, в схематехнических языках можно использовать еще одно очень важное преимущество – их символьную природу [8; 24; 106; 280; 504].

Все текстуальные языки используют знаковые средства – знаки для обозначения закрепленного за ними содержания. А знак характерен тем, что не несет в себе никакого намека на выражаемое им содержание. Это ведет к тому, что закрепление знаков за значениями имеет условный, конвенциональный характер и наше сознание легко модифицирует и даже изменяет закрепленные за знаками значения. Поэтому все значения, даже закрепленные в словарях, всегда имеют большую или меньшую зону неопределенности при их понимании и использовании.

Символьные средства позволяют преодолевать отчужденность между знаками и значениями. Символ по своей природе в своей изобразительной форме несет намек на содержание. Обладая наглядностью, символьные средства выступают более адекватным средством межпрофессиональной и даже межнациональной коммуникации.

Исходя из того, что консалтинг – это управление деятельностью, а не только ее процессными составляющими, при реализации консалтинга как ПТИР вуза необходим язык деятельностного плана. Наиболее адекватным для осуществления коммуникации в процессе консалтинга, на наш взгляд, является язык схематических изображений (ЯСИ), который разработан методологом О.С. Анисимовым. За счет схематизированного выведения мыслей на внешний носитель (доску, флипчарт и т.п.) участники консалтинга как ПТИР вуза могут исключить из своей управленческой коммуникации большинство иллюзий понимания и неоправданную критику. Таким образом коллективными усилиями устраняются субъективные ошибки участников коммуникации.

Модель консалтинга как ПТИР высшего учебного заведения позволяет задать целостность протекания процесса творческой реализации личности и творческого освоения ею опыта через выявление ключевых для данной деятельности позиций и систему специфических рефлексивных и понимающих действий.

Консалтинг как ПТИР вуза не претендует на непосредственное изменение состояния организационной системы «высшее учебное заведение», однако он задает определенный (не жесткий) режим регулирования этим состоянием: исходные рамки, целенаправленно упорядочивающие и поддерживающие саморегуляцию осуществляемых ею процессов, в т.ч. инновационного развития.

**Методика оценки результативности осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза.** При разработке методики оценки результативности проводимых консалтинговых событий и мероприятий, которые мы исследуем как педагогическую технологию инновационного развития вуза, являются значимыми выводы А.Н.Леонтьева, касающиеся « непосредственного влияния отношений субъекта с социумом на иерархию деятельностей, которая составляет основу его личности » [241, с. 238]. Сдвиг мотивов на цели, изменение их иерархии и рождение новых мотивов и новых видов деятельности составляют суть процессов, происходящих с субъектами в ходе реализации консалтинговых процедур в рамках внедрения

инновационных изменений на уровне подсистем организационной системы «высшее учебное заведение».

Рассматривая деятельность как систему, мы рассматриваем ее и как процесс, и как структуру. Под структурой мы понимаем не жесткую форму, а форму локализации процесса (понимание нами выведено из работ О.С. Анисимова, В.В. Мацкевича, Г.П. Щедровицкого и др.) [21, с. 105-112; 504, с. 239].

Последовательность процессов и основные принципы реализации системы деятельности, сформулированные А.С. Шанцером и К.А. Косоглазенко, положены нами в основу разработки критериев обеспечения успешности осуществления консалтинга как ПТИР вуза. В частности, следуя их пониманию деятельности, мы рассматриваем деятельность по реализации консалтинговых процедур как « систему следующих друг за другом этапов: осознание прошлой практики — целеполагание — проект действия и действие — осознание адекватности осуществленного действия поставленным целям (т.е. осознание новой практики) » [495, с. 16].

Консалтинговая деятельность, по нашему мнению, должна включать в себя весь указанный нормативный цикл, а последовательность процессов может быть начата с любого ее звена. Каждый последующий цикл не является повторением предыдущего, а представляет собой новый виток развития. Субъект, проживающий процессы нового цикла, находится в метапозиции ко всей в целом реальности предыдущего. Данные положения составляют нормативную процессуальную структуру системодейтельности и согласуются со структурой реализации консалтинговых мероприятий.

В соответствии с этим, в рамках нашего исследования система реализации консалтинговых мероприятий может быть представлена как замкнутый цикл процедур: целеполагание (Ц) — проектирование (П) — действие (Д) — анализ (А). Согласно мнению А.С. Шанцера и К.А. Косоглазенко относительно принципа фрактальности, «нормативные структуры системодейтельности любого субъекта, независимо от занимаемого им уровня управления и независимо от наличного количества уровней управления, — процессуально изоморфны. Принцип фрактальности не устанавливает предела разделению нормативного кольца на сектора » [495, с. 18].

Мы считаем достаточным для выявления критериев оценки успешности осуществления консалтинговых мероприятий разделение нормативного кольца на шестнадцать частей. В соответствии с этим, состояния, которые проживают участники

консалтинга, двигаясь по такому нормативному кольцу, можно описать как этапы замкнутого цикла консалтинговых процедур, которые представлены в Приложении Ж.

Успешность прохождения участником консалтинга как ПТИР вуза первых четырех этапов процедуры «целеполагание» является свидетельством формирования у него *мотивационного критерия*. Этапы процедуры, отражающей успешность формирования компетенций участника консалтинга по проектированию инновационно измененной профессиональной деятельности, свидетельствуют о наличии *компетентностного критерия*. Соответственно, успешное прохождение процедуры принятия решения участником проверить разработанный проект в игромодельной деятельности констатирует формирование *деятельностного критерия*. В силу возможности проявления участниками консалтинга свойств, свойственных индивидуальному психотипу качеств личности и неадекватной самооценки для подтверждения наличия у них *деятельностного критерия* мы предусмотрели процедуру анализа реализуемой в игротехническом моделировании деятельности в рамках добровольно выбранной позиции («зритель», «актер», «сценарист»). В качестве методов оценивания нами используется экспертная оценка успешности прохождения консалтинговых процедур и самооценка участников консалтинга. Таким образом, совокупная экспертная оценка успешности прохождения представленной последовательности процедур консалтинга как ПТИР вуза будет свидетельствовать об изменениях в когнитивной, деятельностной и мотивационной сферах его участников.

Представленная последовательность состояний, которые проживают участвующие в консалтинге как ПТИР вуза субъекты деятельности, по нашему мнению, может быть положена в основу разработки критериев оценки его результативности. Их характеристика, выраженная в конкретных показателях, приведена в Таблице 3.2.

Таблица 3.2 – Критерии оценки результативности консалтинга как ПТИР вуза

Критерии	Показатели
Мотивационный	1) Добровольное волеизъявление клиента участвовать в консалтинге; 2) участие клиента в обсуждении целей консалтингового мероприятия; 3) формулирование клиентом собственных целей участия в консалтинге и упорядочение их по степени субъективной значимости; 4) анализ клиентом полученной иерархии целей на предмет соответствия мотиву участия в консалтинге

Критерии	Показатели
Компетентностный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Принятие на добровольной основе решения по внесению инновационных изменений в собственную практику через включение в деятельность по проектированию;</li> <li>2) участие в обучающей фазе консалтинга по освоению технологии проектирования инновационной деятельности;</li> <li>3) разработка проекта действий по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную практику;</li> <li>4) анализ разработанного проекта на предмет соответствия его технологичности</li> </ol>
Деятельностный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Добровольное волеизъявление клиента участвовать в игромоделировании, реализующем проигрывание разработанного одним из участников консалтинга проекта инновационных изменений в собственной практике;</li> <li>2) принятие решения о позиции («зритель», «актер», «сценарист») ролевого участия в игромоделировании инновационных изменений в конкретной профессиональной практике;</li> <li>3) непосредственное участие клиента в игромодельной деятельности по проигрыванию избранного в группе проекта инновационных изменений соответственно выбранной на добровольной основе позиции;</li> <li>4) участие клиента во внутригрупповой дискуссии по анализу процесса и результатов осуществленного игромоделирования</li> </ol>

К границам применимости концепции консалтинга как ПТИР учреждения высшего образования, по нашему мнению, относятся: достигнутый уровень знания в области теории, методологии и технологии построения сложных систем, осуществления управления ими с позиций основных идей и положений системно-синергетического, андрагогического и праксеологического подходов; цели и задачи, стоящие перед высшей школой (настоящие и перспективные); возможности концепции к своему развитию; существующий уровень освоенности вузовской практикой современных идей управления с позиций компетентностного и контекстного подходов.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается, что важно продолжить уже начатые преобразования, в том числе в образовательной сфере. Данные преобразования призваны обеспечить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех. Это будет способствовать развитию образования, связанному с мировой и отечественной фундаментальной наукой, ориентированному на формирование творческой социально

ответственной личности [200]. Существенную роль, по нашему мнению, в осуществлении намеченных преобразований призван сыграть консалтинг как ПТИР высшего учебного заведения, реализуемый на основе представленных выше концептуальных оснований.

### **Выводы по главе 3**

Функционирование высшего учебного заведения представляет собой динамично развивающуюся организационную систему. Ее можно представить как иерархию относительно автономных самоорганизующихся подсистем, стабильность инновационного развития которых обеспечивается принципом оптимального соотношения управления и самоуправления. Управление и оперирование развитием сложных систем можно осуществлять с помощью слабых резонансных воздействий, когда развивающаяся структура оказывается в состоянии бифуркации. Неустойчивость сложных самоорганизующихся систем способствует их выживанию, самообновлению, развитию и согласованному функционированию составных частей. Данные характеристики организационной системы «высшее учебное заведение» предопределяют ее нижний иерархический уровень (подсистемы «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза» и «профессиональная подготовка будущего специалиста») как благоприятную зону для внедрения инноваций, которые приведут целостную структуру в режим инновационного развития.

В качестве основного клиента консалтинга мы предполагаем каждого специалиста вуза (в том числе студента, как будущего специалиста), являющегося управленцем своей профессиональной деятельности. Эффект синергии позволит инновационные изменения в профессиональной практике отдельных педагогов / специалистов превратить в продуктивное функционирование всей организационной системы «высшее учебное заведение» в режиме инновационного развития. Потенциал системно-синергетического подхода в консалтинге как ПТИР вуза обеспечивает внутренние ресурсы инновационного развития учебного заведения через готовность участников к восприятию инновационных изменений, их управленческую и организационную мобильность, установку на лидерство в длительной перспективе и т.д.

Через осуществление консалтинга как ПТИР вуза возможно управление непрерывным образованием педагогов и специалистов данной организации, которых



следует отнести к контингенту взрослых обучающихся. Исходя из того, что характерной особенностью обучения взрослых является признание ведущей роли в этом процессе за обучающимся, при реализации консалтинга как ПТИР вуза в рамках андрагогического подхода происходит равнозначное развитие его участников как в профессиональной, так и в личностной сфере. Совместное обсуждение базовых позиций консультируемой профессиональной практики позволяет им достичь взаимопонимания, соединить абстрактные концепции, которыми владеет консалтер, с практическим взглядом клиента на конкретную ситуацию. В процессе реализации консалтинга как ПТИР вуза достигается непрерывность их образования через формирование компетенций по самостоятельному определению вектора дальнейшего личностного и профессионального развития.

Для повышения продуктивности консалтинга как ПТИР вуза вводится понятие практической успешности осуществления его процедур как метапринцип праксеологии. Его сущность заключается в практическом (и историческом) исследовании и характеристике различных действий и приемов (в том числе мыслительных), выявлении их элементов и составлении на этой основе различных рекомендаций практического характера. Консалтинг становится одним из решающих факторов на рынке, что в значительной мере и обуславливает внимание к нему как практиков, так и научных кругов. Практическую успешность осуществления его мероприятий консалтинга как ПТИР вуза обеспечивает их реализация в рамках праксеологического подхода. Эффективность реализации консалтинговых мероприятий в праксеологическом смысле понимается как практическая успешность прохождения клиентами его этапов игромоделирования профессиональной деятельности.

Модернизация российского образования в рамках Болонского процесса осуществляется на компетентностной основе. Государственная стратегия развития образования, направленная на повышение конкурентоспособности нашей страны на рынке образовательных услуг, определяет актуальность разработки и внедрения компетентностного подхода в условиях перехода на уровневую структуру высшего профессионального образования. Данные обстоятельства обусловили использование в консалтинге как ПТИР вуза компетентностного подхода на частнометодическом уровне.

Использование в процессе осуществления консалтинга как ПТИР вуза контекстного подхода целесообразно и оправданно: в процессе консалтинга динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда клиента, а

тем самым обеспечиваются условия трансформации проекта предполагаемой деятельности консультируемого субъекта (результат консалтинга) в реальную профессиональную деятельность этого специалиста.

Контекстные требования со стороны профессиональной деятельности являются системообразующими, определяющими технологию реализации консалтинговых процедур. Игротехническое моделирование является формой воссоздания предметного и социального содержания консультируемой профессиональной деятельности специалиста вуза, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого в условиях внесения в неё инновационных изменений.

Для нашего исследования имеют значение гуманистичность ценностных оснований при осуществлении консалтинговых мероприятий, которая предполагает отношение к участникам как личностям, обладающим потенциалом роста и развития. Соответственно, в процессе консалтинга как ПТИР вуза является естественным отношением к каждому участнику с уважением и достоинством, признание его внутренней ценности.

Считаем необходимым отметить, что ценности организационного, а в их составе инновационного развития вуза не являются статичными (ни по содержанию, ни по структуре), они меняются во времени (могут корректироваться даже в процессе одного консалтингового мероприятия). Принципы, обеспечивающие организационное развитие системы «высшее учебное заведение» (системности, целенаправленности, непрерывности, коллегиальности, гуманистических ценностей, коллективной ответственности и др.), успешно реализуются в процессе осуществления консалтинговых мероприятий. Это позволяет нам сделать вывод, что консалтинг как ПТИР вуза способствует организационному, а в его составе и инновационному развитию вуза. Визуально это выражается в интенсификации реализуемых субъектами консалтинга процессов собственной профессиональной практики, в придании им исследовательского характера, который содержит непрерывно иницируемые новшества локального характера. Упорядочение данных новшеств в процессе консалтинга как ПТИР вуза приводит к внедрению только тех, которые согласуются со стратегией инновационного развития целостной организационной системы «высшее учебное заведение». Данное положение не означает полный отказ во внедрении новшеств, которые изначально не соответствуют стратегии развития вуза. Обучающий этап консалтинга способствует

формированию компетентностей клиентов по реорганизации предполагаемых инноваций на научной основе, что предполагает возможности внедрения их в форме, не противоречащей стратегическим замыслам инновационного развития целостности.

Каждый специалист и организационная система «высшее учебное заведение» в целом как единый организм будут постоянно совершенствоваться, благодаря консалтингу как ПТИР вуза, осуществление которого на регулярной основе обеспечивает непрерывность их обучения. В результате формируется профессиональное сообщество (коллектив единомышленников) в составе обучающейся организации, что способствует в долгосрочной перспективе осуществлению в ней организационных изменений и инновационных преобразований.

## ГЛАВА IV

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ КОНСАЛТИНГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Научно-практическое исследование и оптимизирующая разработка консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения требуют выяснения ряда вопросов, направленных на состояние профессионального менталитета. Так, важно определить, функционирует ли в профессиональном мышлении участников высшего образования ценность консалтинговой деятельности как помощи, оказываемой и принимаемой субъектами. Важно выяснить, какое содержание вкладывается в понятие «консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза». Встают и некоторые другие вопросы, позволяющие осмыслить значимость, актуальность, востребованность консалтинговой деятельности в вузе, характер ожиданий относительно этих возможностей взаимодействия заинтересованных персонифицированных участников профессионального высшего и дополнительного образования.

Исследование осуществлялось как социологический эксперимент и проводилось в несколько этапов:

I этап: создание кадрового ресурса «консалтинговая служба вуза»;

II этап: пилотажный эксперимент по апробации арсенала средств реализации консалтинговых событий и мероприятий как педагогической технологии инновационного развития вуза;

III этап: разработка программного обеспечения технологически организованной консалтинговой деятельности по конкретной теме и внедрение ее в практику управленческого консультирования процесса реализации педагогами своих профессиональных обязанностей;

IV этап: разработка методики обработки результатов технологически организованного консалтинга по консультированию проекта внедрения в практику инициированных отдельными педагогами инноваций в собственной профессиональной деятельности;

V этап: проведение консалтинговых событий и мероприятий по консультированию проекта внедрения в практику инициированных отдельными педагогами новшеств, которые способствуют инновационному развитию вуза, и анализ их результативности.

Социологический опрос в форме анкетирования проводился на этапе выявления степени актуальности решения функциональных задач консалтингового характера в современном вузе. В процессе осуществления консалтинговых процедур применялись блиц-опросы и эссе.

#### **4.1 Миссии, задачи и функции современного высшего образования по результатам социологического исследования**

Для выявления степени актуальности решения функциональных задач консалтингового характера, способствующих инновационному развитию современного вуза нами было организовано социологическое исследование, в котором приняли участие преподаватели (всего в выборке 1099 человек) из шести вузов (три – РФ, три – РБ):

- 1) Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград, РФ) – 196 респондентов;
- 2) Смоленский государственный университет (г. Смоленск, РФ) – 83 респондента;
- 3) Ковровская государственная технологическая академия имени В.А. Дегтярева (г. Ковров, РФ) – 100 респондентов;
- 4) Барановичский государственный университет (г. Барановичи, РБ) – 256 респондентов;
- 5) Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина (г. Мозырь, РБ) 299 респондентов;
- 6) Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова – 165 респондентов.

Задачей данного этапа исследования стало выявление представлений участников высшего образования о роли консалтинга как педагогической технологии инновационного развития в реализации основной цели организационной системы «высшее учебное заведение». Установочная концепция заключалась в том, что основополагающим ориентиром стратегии функционирования организационной системы является ее миссия. Смысл существования организационной системы обуславливает ее

цель. Инновационные изменения в организационном развитии вуза как системы целесообразно фиксировать через реализацию в процессе его функционирования новых функций.

Анкета социологического опроса содержала три группы вопросов, направленных на выявление мнений респондентов о 1) ведущей идее современного вуза, 2) характере решаемых им задач и 3) реализуемых функций. Содержание анкеты представлено в Приложении И.1.

Рассматривая первую группу вопросов, респондент выбирал из историко-философских и социологических классических авторских трактовок то понятие «миссия высшего учебного заведения», которое максимально выражало его собственное представление. Предусматривалась также возможность самостоятельной формулировки собственного мнения о предпочтительной миссии высшего учебного заведения.

Результаты социологического исследования отражены в таблицах, которые приведены в приложении И.2 (см. Таблицы И.1–И.3). Сравнительная картина представлений респондентов наглядно представлена диаграммами по материалам опросов в вузах России и Беларуси в приложении И.3 (Рисунки И.1 и И.2).

Визуальная картина распределения позиций респондентов российских и белорусских вузов позволяет сравнивать факты и констатировать совпадение мнений по ряду позиций: предпочтение отдаётся идеям современников классической модели высшей школы, для которых характерны фундаментальности, гуманизации и гуманитаризации высшего образования, академические свободы в исследовании и обучении. Метод ранжирования позволил наглядно представить результаты опроса по первой группе вопросов анкеты (см. Таблица 4.1).

Таблица 4.1 – Результаты ранжирования мнений респондентов по вопросу о ведущей идее современного вуза

№ ранга	Автор идеи	Содержание идеи, приведенное в анкете	Совокупная характеристика мнений респондентов в пределах одного ранга
1	Дж. Ньюмен	Идея культурного университета: университет – это место, где обучают универсальному знанию; школа по формированию гуманитарной интеллектуальной культуры, оказывающей воспитательное воздействие на личность	Акцентирование внимания на гуманитарной составляющей образования, которая играет определяющее

№ ранга	Автор идеи	Содержание идеи, приведенное в анкете	Совокупная характеристика мнений респондентов в пределах одного ранга
	В. Гумбольдт	Идея академической свободы в исследовании и обучении как основополагающая; исследование и обучение как сущность образования; активное включение преподавателей и студентов в общественную жизнь; этическое обоснование достоинства знания и учености	значение для культурного интеллектуального развития обучающегося. Универсальность получаемых компетенций базируется на соединении исследования с обучением
2	Д. Бок	Идея обеспечения прогресса и благополучия нации: «Университеты и их сотрудники помогают нам понять мир и наше место в нем, играя значительную роль в оценке и критическом анализе деятельности правительств, политических структур, институтов»	Направленность образовательных процессов на обеспечение прогресса и благополучия нации через развитие и фундаментальную профессиональную подготовку обучающихся, гуманизацию реализуемых образовательных процессов
	Х. Ортега-и-Гассет	Идея гуманизации массового университета: «Университет означает институт, который помогает обыкновенному студенту стать культурным человеком и хорошим специалистом»	
3	Ю. Афанасьев	Идея полифункциональности и многозначности университета: «преимущество культурных традиций, ориентация студентов в современной жизни и их готовность войти в завтрашний день не только объединяют три времени – прошлое, настоящее и будущее, но и три системы: образования, культуры и науки»	Реализация преимуществ в образовании через его полифункциональность, высокую адаптивность, соединение обучения с исследованием.
	А.Флекснер	Идея соединения прогрессивного обучения с исследованием: «университет является институтом, сознательно нацеленным на достижение знания, решение проблем, критическую оценку деятельности и обучение человека на действительно высоком уровне»	
4	К. Ясперс	Идея реализации университетской подготовки как подготовки интеллектуала, а не только ученого: сообщество ученых и студентов, занятых совместным поиском истины; место, где благодаря условиям, создаваемым государством и обществом, культивируется самосознание эпохи	Обеспечение интеллектуального развития через совместные исследования ученых и студентов по проблемам, имеющим ключевое значение для государства и общества. Необходимость формирования стратегической элиты государства по всем направлениям его функционирования
	Дж. Хопкинс	Идея соединения специализированной профессиональной подготовки с фундаментальным естественнонаучным образованием	
	М. Вебер	Идея элитарного образования: центр по производству элиты, обязанный формировать у ученых, политиков, предпринимателей этику ответственности, ясное осознание того, что надо расплачиваться за последствия своих действий	
5	Я. Коменский	Идея соединения науки и государственности: самоуправляющаяся корпорация, находящаяся на службе общества, в котором от лица общества выступает государство и, в частности, уполномоченные им лица	Необходимость возрождения нравственности современных специалистов, которая

№ ранга	Автор идеи	Содержание идеи, приведенное в анкете	Совокупная характеристика мнений респондентов в пределах одного ранга
	П. Скотт	Идея необходимости адаптироваться к требованиям зарождающейся эпохи глобализации: «Если они не проявят нужную гибкость, необходимость в них может просто отпасть, а если продемонстрируют ее, в итоге могут перестать быть университетами»	соотносится с требованиями к ней со стороны мирового сообщества.
	Э. Дюркгейм	Идея массового воспроизводства «нравственных специалистов»; с развитием специализации связывается развитие новой нравственности: когда «все будут сотрудничать для блага всех и каждого»	

Со статистической достоверностью можно обозначить первые пять позиций как наиболее значимые по данным ранжирования. В совокупности приоритетными оказались 12 позиций анкеты из 23 предложенных. Полученные в ранжировании результаты совпадают с их визуальной представленностью на диаграммах:

– миссия современной высшей школы состоит в обеспечении фундаментальной профессиональной подготовки, соответствующей требованиям мирового сообщества; постоянно изменяющиеся условия социума, соответственно, предполагают непрерывность инновационных изменений в функционировании современного вуза;

– формирование профессиональной компетентности современных специалистов осуществляется на идеях гуманизации и гуманитаризации образовательных процессов, которые предполагают соединение обучения с исследовательской практикой, которая по сути предполагает инновационность.

Вторая группа вопросов, предложенной респондентам анкеты, предполагала выявить их мнение по задачам, стоящим перед высшим профессиональным образованием, актуальным для современного мирового сообщества. Результаты данного этапа социологического опроса представлены в Приложении И (см. Таблица И.2). Результаты ранжирования мнений респондентов по данному вопросу отражены в табличной форме (Таблица 4.2).

Результаты ранжирования мнений респондентов показали, что приоритет отдается решению задач кадрового обеспечения высококвалифицированными компетентными специалистами всех областей жизни современного общества, государства. В качестве значимой поддержки субъектов повышения квалификации респонденты отдают предпочтение тьюторскому сопровождению образовательных процессов. Как



указывалось нами выше, тьюторство получило развитие в школьном образовательном пространстве Европы. Однако тьюторство пока не реализуется в российских и белорусских вузах. Исследование материалов опросов показало, что респонденты считают целесообразным и предпочтительным использовать консалтинг как педагогическую технологию инновационного развития вуза в качестве формы сопровождения процесса повышения квалификации педагогических работников, в рамках которой приоритетно использование тьюторской технологии.

Таблица 4.2 – Результаты ранжирования мнений респондентов об актуальности задач, стоящих перед высшей школой

№ ранга	Характеристика задачи в анкете	Совокупная характеристика мнений респондентов в пределах одного ранга
1	Обеспечение потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; в развитии общего образования	Задачи кадровой политики государства по обеспечению всех его сфер высококвалифицированными кадрами
2	Обучение каждого индивида умению определять собственную образовательную траекторию в соответствии с меняющейся жизненной и профессиональной ситуацией	Задачи тьюторского сопровождения образовательных процессов
3	Обеспечение осознания студентами факта, что для жизни в современной неопределенности им необходимо найти и развить собственные силы Служение обществу, нации, региону и производству не только знания, но специалистов, обладающих этим знанием и необходимых для бизнеса, промышленности, сферы услуг.	Задачи по созданию условий для саморазвития обучающихся в целях обеспечения сервисной функции образования
4	Междисциплинарный подход к научному знанию, целостность и системность его предъявления. Обеспечение обучающегося не столько профессии, сколько жизненными ориентирами, определенным мировосприятием посредством накопления, сохранения и передачи универсального, либерального (неутилитарного) знания. Обеспечение пополнения профессорско-преподавательского состава из числа бывших студентов, наиболее преуспевших в исследовательской деятельности. Помощь индивиду «дать себе отчет в конечном смысле собственной деятельности», содействовать обретению ясности, т. е. осознанию выбора средств относительно целей и умению видеть следствия своей деятельности	Задачи по обеспечению универсальности и междисциплинарности получаемых компетенций; воспроизводства ППС вуза собственными силами
5	Задача «просветить» человека, приобщить его к полноте культуры своей эпохи, открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала аутентичной». Осуществление образования, базирующегося на критическом подходе и реализуемого через формирование междисциплинарных навыков	Задачи интеграции в мировое образовательное пространство и мировую культуру без утраты национальной идентичности и самобытности национальных культур

№ ранга	Характеристика задачи в анкете	Совокупная характеристика мнений респондентов в пределах одного ранга
	Формирование соответствующей социальной среды и способов демократического участия в обществе, основанных на знании. Введение и утверждение понятия всемирной культуры, сохраняя при этом самобытность национальных культур	
6	Развитие способностей индивида не ограничивать себя свойственными его культуре и нации конкретными формами взаимодействия в рамках нового типа социальной структуры «сетевое общество». Конструирование ученого-интеллектуала, для которого преподавательская деятельность не выступает в качестве приоритетного вида профессиональной самореализации. Готовить студентов быть гражданами плюралистическим, мультикультурным и разнообразного мира, где господствуют неопределенность и амбивалентность, где нет неспособных ошибаться и достойных абсолютного доверия авторитетов	Задачи мультикультурного характера, способствующие повышению интеллектуального уровня специалистов, их самореализации
7	Политический характер научных исследований, перевод ученых в позицию общественных деятелей и политиков, которые в состоянии не только аппонировать, но и оппозиционировать. Задача сближения ценностных ориентаций обучающихся и обучаемых для совместного достижения знания единой университетской корпорацией обучающихся и обучающихся. Необходимость философской культуры для специалиста естественнонаучных областей знания, включая прикладные, а для философа-профессионала – получения второго «базового» образования	Задачи политического характера; обеспечение корпоративной культуры вуза, гуманитаризации и гуманизации реализуемых в нем образовательных процессов

В соответствии с результатами опроса, в случае обнаружения руководством вуза недостаточности уровня профессионального мастерства у его сотрудников, в настоящее время пользуются популярностью две основные формы повышения их квалификации: тренинг и деловая игра. Проведение системы тренингов целесообразно в случае, если руководящему звену удастся в самостоятельном анализе осуществить проблематизацию способностей персонала. Как показала практика осуществления консалтинговых событий с использованием данных форм повышения квалификации педагогов, затруднение возникает уже в самом процессе анализа внутренних факторов, поддерживающих и развивающих их способности, в том числе к инновационному развитию. Поэтому возникают трудности в составлении списка способностей, недостающих работникам вуза для его продуктивного функционирования в режиме инновационного развития вуза. Выявление таких способностей позволяет разработать целесообразное содержание развивающего тренинга. Согласованный перечень навыков и способностей (в том числе управленческих), которые нужно отрабатывать, является промежуточным результатом деловой игры.

Дальнейший анализ результатов ранжирования мнений респондентов по актуальным задачам современной высшей школы демонстрирует превалирование в их составе проблем, требующих технологически организованного консалтингового разрешения:

- создание условий для саморазвития обучающихся в целях обеспечения продуктивности сервисной функции высшего образования, способствующей режиму инновационного развития высшей школы;
- обеспечение универсальности и междисциплинарности получаемых компетенций, в том числе в сфере педагогической инноватики;
- воспроизводство ППС вуза, способного поддерживать его функционирование в режиме непрерывного инновационного развития собственными силами;
- интеграция в мировое образовательное пространство и мировую культуру без утраты национальной идентичности и самобытности национальных культур, которые могут быть включены в содержание инициируемых педагогами новшеств.

Согласно результатам данного этапа осуществленного социологического опроса, политический характер реализуемых современным вузом задач не является актуальным для большинства респондентов. Таковы же позиции респондентов относительно решения задач по формированию корпоративной культуры современного вуза, его гуманитаризации и гуманизации. Это свидетельствует о необходимости серьезной работы в данном направлении, а также в повышении интеллектуального уровня будущих специалистов, обеспечении условий для их самореализации в профессиональной и социокультурной сферах. Данная позиция подтверждается результатами ранжирования мнений респондентов о содержании наиболее значимых для современного вуза функций (Таблица 4.3).

Таблица 4.3 – Результаты ранжирования мнений респондентов об актуальных функциях современной высшей школы

№ ранга	Характеристика функции в анкете	Совокупная характеристика мнений респондентов в пределах одного ранга
1	Платформа для дальнейшей профессиональной деятельности. Обеспечение универсализма университетского образования, рассматриваемого в неразрывной связи с максимально	Профессиональная самореализация специалиста через обеспечение универсализма реализуемых

№ ранга	Характеристика функции в анкете	Совокупная характеристика мнений респондентов в пределах одного ранга
	широким доступом к мировым информационным ресурсам (обучение студентов технологиям работы с информацией). Развитие духовной жизни нации, осуществляющееся в процессе поиска истины, т.е в результате научного исследования, преподавания, воспитания и сократической коммуникации маститых и начинающих ученых друг с другом. Обеспечение внедрения научных разработок. Организация и осуществление фундаментальных исследований, в т.ч. межпредметного характера.	образовательных процессов на основе фундаментальных исследований межпредметного характера. Необходимость сотрудничества ученых и студентов способствует их духовному развитию.
2	Обеспечение полифункциональности учебного заведения: университету необходимо стать полноценным субъектом социокультурной и хозяйственной практики своего региона. Мониторинг качества реализуемых в университете образовательных процессов. Продвижение на рынке труда выпускаемой номенклатуры специалистов через анализ потребностей социума.	Полифункциональность вуза, обеспечивающая соотношение качества реализуемых им образовательных процессов с потребностями рынка труда мирового и регионального уровня.
3	Стимулирование развития академического ядра университета.	Решение вопроса подготовки кадров высшей квалификации для вуза собственными силами.
4	Выработка и запуск новых механизмов стабилизации общества на основе критического подхода к пониманию ушедших и имеющихся традиций, коммуникативной терпимости и межкультурного диалога. Задействование в организации и осуществлении фундаментальных исследований ресурсов равно заинтересованных источников, что исключает доминирование любого из них. Формирование расширенной периферии развития университета.	Привлечение внешних источников формирования расширенной периферии его развития.
5	Создание усиленного управленческого ядра университета. Обеспечение внутреннего консалтинга каждому педагогу и сотруднику университета. Внутренний аудит профессиональной деятельности педагогов. Продуцирование относительно утилитарного знания через участие в его производстве различных научных направлений в рамках междисциплинарных исследований. Формирование дискретной (диверсифицированной) финансовой базы университета.	Повышение управленческой культуры сотрудников вуза и будущих специалистов через аудит и консалтинг профессиональной деятельности.

Функциональные задачи сотрудничества молодых исследователей и ученых вуза, по нашему мнению, способствуют формированию его корпоративной культуры. Респонденты выбирали из ряда характеристик функции первого ранга. По мнению опрошенных, наиболее значимой функцией является реализация исследовательской деятельности, что также указывает на приверженность респондентов к модели

классического университетского образования, способствующей инновационному развитию высшей школы.

Существенное значение, по мнению респондентов, имеют функциональные задачи, обеспечивающие полифункциональность подготовки специалистов в современном вузе. Этот вызов определяет качество реализуемых образовательных процессов, их соответствие современным задачам общественного развития, в том числе инновационной направленности. В этом контексте становится оправданным включение в состав полифункциональности вуза задач консалтингового характера, которые способствуют повышению качества вузовской подготовки специалистов, профессионального высшего и дополнительного образования через формирование у них компетенций и компетентностей по педагогической инноватике.

Возможности консалтинга как ПТИР вуза будут позитивно реализованы и станут целесообразными, при условии, что осуществляющий ее специалист понимает и разбирается в сложнейшем механизме функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» в режиме инновационного развития. Успех управленческого консультирования закладывается уже на этапе экспертирования образовательных проектов инновационной направленности, поэтому важно, чтобы руководители и организаторы образовательного процесса владели современными диагностическими методиками.

Как показывает практика реализации консалтинговых событий, на этапе диагностики проектов внедрения новшеств в профессиональную деятельность педагогов встречаются затруднения следующего характера:

– специалисты клиентской организации (консультируемые сотрудники вуза) чувствуют, что проблема внедрения новшеств существует, но не способны самостоятельно ее сформулировать;

– представители вуза, как клиенты консалтинга, понимают лишь отдельные части консультируемой проблемы и им необходима помощь консультера для интеграции всех составляющих и продуктивной интерпретации проблемы педагогической инноватики;

– они понимают симптомы проблемы педагогической инноватики, но не в состоянии самостоятельно увидеть истинную проблему: идентифицировать силы и факторы, являющиеся ее причиной.

Функции вуза, обеспечивающие развитие (в т.ч. инновационное) академического ядра в контингенте подготавливаемых кадров, выдвинуты респондентами на третью ранговую позицию. Это еще раз указывает на востребованность классической модели высшей школы и актуализирует реализацию консалтинга как ПТИР вуза в профессиональной подготовке сотрудников. Прямое указание на оправданность использования консалтинга (и аудита в его составе) как ПТИР реализуемых современным вузом инновационных процессов занимает в ранжировании пятую позицию, пропуская вперед функции материально-технического обеспечения. Объясняется это, по нашему мнению, сложившейся ситуацией недоступности для большинства российских и белорусских вузов дорогостоящих внешних консалтинговых услуг в массовом масштабе. Консалтинг как ПТИР вуза позволяет обеспечить рост управленческой культуры всех сотрудников вуза за счет обеспечения консалтинговой помощи как внутреннего сервиса.

Опыт консалтинговой деятельности показывает, что наиболее эффективной является совместная критическая работа консалтера с заинтересованными в разрешении конкретной проблемы специалистами клиентской организации и ее руководством. Ознакомление представителей руководства вуза только с результатами консалтинговой работы на уровне профессиональной деятельности рядового специалиста является недостаточно целесообразным. Объяснение этому мы видим в необходимости овладения компетенциями консалтингового характера, в первую очередь, представителями административно-управленческого аппарата вуза. Данная позиция обеспечит продуктивность консалтинга как ПТИР вуза.

По ходу реализации консалтинговых событий и мероприятий мы проводили серию блиц-опросов, а также выявляли мнения респондентов посредством написания эссе.

В рамках нашего исследования по линии Ассоциации профессоров славянских стран была рассмотрена проблема использования консалтинга как ПТИР в инклюзивном образовании. Консалтинг как ПТИР вуза в инклюзивном образовании детей с особыми потребностями предполагается использовать как форму повышения квалификации педагогических кадров непосредственно на рабочем месте. Частично нами исследовались возможности использования консалтинга как ПТИР в решении проблемы согласованности действий основных и вспомогательных педагогических работников в инклюзивном процессе. В зависимости от консультируемого контингента он может включать такие техники консультирования как тьюторство и супервизия. В составе

коллективного субъекта «консалтер» могут участвовать родители (как обычных школьников, так и детей с особыми потребностями), что позволит на конкретно-ситуативном уровне решать возникающие проблемы инклюзивного образования детей.

Консалтинг как ПТИР нами широко использовался при проведении семинаров со школьными педагогами по проблеме инклюзии одаренных школьников. Инклюзия нами рассматривается как процесс признания и конструктивного реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся, при активном участии всех учеников класса в процессе приобретения компетенций, в культурной и общественной жизни.

На базе БарГУ нами осуществлялся консалтинг для школьных учителей трудового обучения Барановичского региона по решению проблемы выявления степени и типа одаренности школьников. В состав коллективного субъекта «консалтер» кроме преподавателей БарГУ были включены родители школьников, представители организаций и учреждений системы внешкольной работы. В рамках его проведения было организовано семь консалтинговых мероприятий в течение 2013-2014 учебного года с общим числом участников 46 человек. Основной задачей данного процессно-обучающего консалтинга являлась подготовка педагогов для работы с одаренными школьниками, обладающими нестандартным видением и нешаблонным мышлением при отсутствии явного опережения сверстников в развитии.

Блиц-опрос участников проводился по окончании каждого консалтингового мероприятия. Все участники консалтинга (100% респондентов) отметили, что профессиональное общение в процессе его осуществления педагогов и специалистов из разных образовательных систем может повлиять на взаимообогащение и расширение возможностей совместного обучения.

Развитие собственных компетенций и способностей по осуществлению инклюзии одаренных школьников отметили все участники консалтинговых мероприятий: прогностических (79% респондентов), креативных (79% респондентов), интеллектуальных (79% респондентов), коммуникативных (94% респондентов), эмпатийных (94% респондентов), рефлексивных (79% респондентов), интерактивных (94% респондентов). Попытка выявления формирования у них необходимых для осуществления инклюзии личностно-профессиональных характеристик педагога выразилась в следующих показателях: индивидуальные и личностные качества (79%

респондентов), статусно-ролевые (79% респондентов) и профессионально-деятельностные качества (94% респондентов).

Исследование в форме консалтинга как ПТИР вуза проблемы инклюзии одаренных школьников привело к проекции полученных интересных предложений на проблемы инклюзии школьников с особыми потребностями. Особый интерес, по нашему мнению, представляет разработанный в процессе данных консалтинговых мероприятий проект интеграции инклюзивных процессов одаренных школьников и детей с особыми потребностями (на примере процесса трудовой и технологической подготовки школьников). Суть его состоит в том, что в процессе трудового обучения одаренные школьники по отношению к своим одноклассникам с особенностями развития могут выступать в позиции тьютора.

Проект был апробирован в практике школьного трудового обучения, и участники консалтинга как ПТИР вуза имели возможность его сопровождать. Обычные или одарённые ученики, будучи вовлечёнными в обучение своих сверстников (специальный методический подход к обучению в инклюзивном классе, так называемый peer-tutoring), получают преимущества в том, что это способствует повышению их самооценки и качества овладения академическими навыками. По окончании данного этапа экспериментальной работы участниками консалтинга в эссе были отражены следующие позитивные результаты:

- консалтинговая деятельность стимулирует школьников к совместному придумыванию нового (учит не бояться придумывать новое);
- формирует способности работать в одиночку и в команде;
- учит не обращать внимания на общественное мнение;
- приводит к невероятной сплоченности учеников и формированию отличного педагогического коллектива, где все делают общее дело.

Нельзя не отметить, что приведённый ряд результатов согласуется с требованиями ФГОС РФ и образовательных стандартов РБ.

Результаты блиц-опроса участников (46 респондентов) данного этапа консалтинговой деятельности по подготовке школьных педагогов к работе с одаренными детьми следующие:

- процесс развития инклюзивного образования должен строиться на инновационной проектной основе (отметили 94% респондентов);



– проектный консалтинг профессиональной деятельности предоставляет участникам широкие возможности в определении своих карьерных перспектив в осуществлении инклюзивного образования (мнение 79% респондентов);

– инновационное проектирование позволяет им выйти на системные изменения в осуществлении собственной профессиональной деятельности (94% респондентов).

Полученные в процессе проведения консалтинга по проблеме инклюзии одаренных школьников результаты констатируют его востребованность и целесообразность в данной сфере деятельности как ПТИР вуза.

Личные наблюдения в процессе проведения консалтинговых событий и мероприятий, анализ продуктов обратной связи с его участниками (эссе, анкеты и др.) позволили нам прийти к выводу, что преподавателям вуза и школьным педагогам недостает опыта саморефлексии, видения широкого контекста своей жизни и изменения представлений о профессии. С психологической точки зрения все эти радикальные изменения связаны с рефлексией, как процессом осознания характера возникающих проблем, переосмысления содержания сознания, понимания разнородной информации, преодоления стереотипов, построения замещающих их инноваций. Использование в консалтинге как ПТИР вуза игромоделирования и схемотехники способствуют развитию процессов саморефлексии у его участников. Полученные на данном этапе опытно-экспериментальной работы результаты послужили исходным материалом для разработки индивидуальных проектов внедрения новшеств (инноваций) в профессиональную деятельность конкретных специалистов вуза.

#### **4.2 Формирование кадрового ресурса «консалтинговая служба вуза»**

Организация и осуществление специальной профессиональной подготовки консалтеров из числа преподавателей вуза в процессе повышения их квалификации, то есть, непосредственно на рабочем месте с привлечением внешнего сервиса, стали задачей данного этапа исследовательской деятельности по проблеме исследования консалтинга как ПТИР вуза. В дальнейшем преподаватели вуза, занявшие позиции консалтера, нарабатывали опыт организации и осуществления консалтинговых событий и мероприятий на базе кафедры технологии и изобразительного искусства (впоследствии кафедры дошкольного образования и технологий) БарГУ. По ходу их осуществления

нарабатывался арсенал инструментальных средств консалтингового взаимодействия, что также входило в задачи данного этапа исследования.

**Профессиональная подготовка основного состава кадрового ресурса.** На протяжении 2010-2011 годов на факультете педагогики и психологии БарГУ под руководством профессора кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской Академии государственной службы при Президенте РФ О.С. Анисимова были проведены три игромодельных модуля в рамках методологического семинара «Уровни профессионализации педагога и новые требования к способностям педагога, обусловленные игровой парадигмой форм и методов обучения и воспитания».

На первый двухнедельный игровой модуль было зарегистрировано более 100 участников. После первого дня работы были составлены списки, в которых 84 участника были распределены на три группы. Для проведения игромодельных мероприятий игротехниками были приглашены квалифицированные специалисты Московского методолого-педагогического кружка (ММПК) В.Н. Верхоглазенко, А.Л. Емельянов, А.А. Иванов, С.А. Чекин; функции метаигротехника выполнял О.С. Анисимов. Все вместе они обеспечивали функцию внешнего сервиса для создания кадрового ресурса «консалтинговая служба вуза».

Учитывая, что игровое взаимодействие педагога с коллегами по совместно-распределенной деятельности в образовательном пространстве университета создает оптимальные условия и предпосылки для инновационно-творческой и акмеологической самореализации, их методологическая подготовка осуществлялась в форме организационно-деятельностной игры (ОДИ).

Согласно результатам реализации первого игрового модуля, все его участники квалифицировались как впервые попавшие на игру (84 респондента). Они рассматривали игропроцесс либо как продолжение своей профессиональной деятельности (74% опрошенных), либо как явление, совсем не относящееся к базовому процессу (26% участников). Во втором случае ОДИ представляла в их понимании как особо организованный досуг (2% опрошенных), непонятное явление (18% участников), отсоединение от реальности проблем деятельности (6% респондентов). Внутри этой группы участников были те, которые подчеркивали временность (сиюминутность) игры (6% опрошенных). Респонденты первого игрового модуля очень редко подчеркивали

особенность бытия в ОДИ и самой игры, наличие некоторой «логики игрового бытия» (отмечен только 1 факт).

Согласно результатам второго игрового модуля (участвовали 63 респондента), те педагоги, которые принимали участие в первом (более 50% состава – 37 человек), в свою очередь делились на усматривающих пользу от игропроцесса (39% участников), в основном – «частичную» (37% опрошенных), и на тех, кто заметил специфику игромеханизма, связывая с ней получаемую в игре пользу (15% участников). Остальные участники второго игрового модуля (26 человек) понимали игропроцесс как полезный для собственной профессиональной практики, так как пришли к необходимости участия в нем после обсуждения с участниками первой ОДИ.

Участники игровых модулей отметили наличие рефлексивного слоя деятельности, особым образом дополняющего действенный слой (58% респондентов – во время первого модуля; 99% – во время второго модуля). «Начинающие» (впервые пребывающие в игре) как правило, негативно относились к рефлексии, расценивая её как помеху в поиске желаемого решения игрозадачи (отмечено 44% респондентов во время первого модуля). Во время проведения второго модуля лишь 2% респондентов считали рефлексией явлением, отвлекающим усилия от основного, содержательного процесса поиска решения исследуемой проблемы. При этом среди них были как те, кто с удовольствием и подолгу могли участвовать в поиске (26% участников), так и те, кто стремился как можно быстрее прийти к результату (18% опрошенных).

Сам механизм игродействия, при обострении проблемных ситуаций, придании им принципиального характера, приводит к неизбежной задержке в достижении конечного результата. При проведении первого игрового модуля постоянно наблюдались моменты, когда предварительные результаты, часто оценивающиеся участниками как достаточные, проблематизировались непосредственно критикой игротехников. Во втором игровом модуле данная процедура чаще осуществлялась посредством поиска среди мнений игроков того мнения, которое могло бы противостоять авторской точке зрения, которую игротехники расценивали как недостаточно убедительную.

В условиях осуществления первых двух игровых модулей недоумение и раздражение активных участников ОДИ оправдывалось ими ведущей ориентацией на достижение результата и субъективной уверенности в достаточности и истинности своей точки зрения. Попытки вовлечь этих активистов в рефлексивное отношение к своим

усилиям вызывали с их стороны либо недоумение и протест (26% опрошенных), либо инерцию поиска нужного им результата (18% участников). Необходимость осуществлять рефлексию и хода решения задач, и игрового бытия, его сущности и правомерности раздражала их, и они чувствовали свое нахождение в рефлексивном слое как бытие в инородной среде (46% респондентов). В результате они не могли прийти к раскрытию особенностей игрового моделирования и игрового бытия.

Для тех участников, которые вовлекались или были склонны к процессуальному анализу и к рефлексивности, рефлексивно ориентированная организация ОДИ была оцениваема либо позитивно-нейтрально (39% участников), либо позитивно с энтузиазмом (15% опрошенных).

Нами выявлена небольшая часть участников, которая пренебрегала результативностью и как бы «зависала» в процессах, в процедурах (2% респондентов). Такие участники, пройдя игру, возвращались в практику без целенаправленных результатов (не смогли ответить на вопросы о том, чем помогла ОДИ и в чем ее принципиальная полезность).

В силу перечисленных выше причин число участников третьего игрового модуля резко сократилось до 29 человек. Из них 17 человек прошли обучение в процессе осуществления всех трех ОДИ и получили сертификаты повышения квалификации; 12 участников пребывали в игровом модуле второй раз (причем, 5 человек были участниками первого модуля; 7 – второго). Однако качественная составляющая позитивного самоопределения к нормативным процедурам ОДИ, безусловно, выросла. Усилия игротехников, направленные на формирование игрового сознания, тормозились инерцией вовлеченности в рефлексию. Наблюдался эффект пребывания некоторого количества игроков (20% опрошенных) в рефлексивном слое, стимулирующем отстранение значимости шагов в действенном слое. Сущностная связь, функциональная зависимость между действием и рефлексией действия нарушалась.

Таким образом, кадровый ресурс «консалтинговая служба вуза» первоначально состоял из 17 преподавателей трех факультетов: педагогики и психологии, славяно-германских языков и финансово-правового. Нарботка практического опыта консалтинговой деятельности данного неофициального структурного подразделения осуществлялась на базе кафедры технологий и изобразительного искусства

(впоследствии ставшей кафедрой дошкольного образования и технологий) и включалась в нагрузку преподавателя второй половины дня.

**Отбор форм реализации консалтинговых событий.** Одной из задач данного этапа социологического исследования было изучение мнения респондентов о результативности используемых форм и методов консалтинговой деятельности в рамках ее реализации как ПТИР вуза.

Полученные результаты социологического опроса по ходу проведения ОДИ на протяжении трех игровых модулей внешнего сервиса позволяют констатировать возможности использования ее как формы реализации консалтинговых мероприятий в рамках ПТИР вуза. Однако в силу того, что проведение ОДИ предполагает достаточно длительные временные рамки, использование ее как формы реализации консалтинговых мероприятий и даже событий не всегда возможно. Входящий в структуру ОДИ компонент «игротехническое моделирование» в данном аспекте нам видится более целесообразным. Из собственного неоднократного опыта пребывания в ОДИ мы можем отметить, что, в отличие от традиционно организованных систем обучения, игромоделирование в своей основе является виртуально насыщенным бытием. Количество факторов, воздействующих на конкретное поведение участника, их взаимодействие не просто велико, а принципиально открыто для увеличения. Эффект воздействия игропроцесса на игрока и всех участников предопределяется особенностями взаимоотношений и воздействий участников друг на друга, складывающихся в игромоделировании. В ходе его осуществления более ускоренно, чем в обычных условиях (жизнедеятельностных, социодинамических, социокультурных, деятельностных и т.п.), протекает процесс социализации и окультуривания. Данные обстоятельства подтверждают правильность наших суждений по правомерности использования данной формы при осуществлении консалтинга как ПТИР вуза. Кроме того, игромоделирование было признано в качестве ведущей формы осуществления консалтинговых событий и мероприятий большинством респондентов (86% от числа 1099 опрошенных).

Игротехническое моделирование нами рассматривается как качественно новая, прогрессивная форма реализации определенного этапа консалтинга как ПТИР вуза, характеризующаяся высокой степенью доступности и гибкости, концентрированностью на клиенте. Моделированию подвергается консультируемая инновационно измененная профессиональная практика клиента вместе с сопутствующим взаимодействием

участников консалтингового события в форме противодействия, общения, коммуникации и т.п.

Объектом игротехнического моделирования в процессе консалтинга как ПТИР становилась любая проблемная ситуация из профессиональной деятельности его участников. Игровой целью реализации консалтинговых процедур является активная самодеятельность всех участников данного мероприятия. В условиях коллективной работы это неизбежно приводит к столкновениям идей, мнений, позиций участников. Участники консалтинга как ПТИР вуза на этапе использования в ней игромоделирования первоначально пытались решить поставленные перед ними задачи привычным для них способом, стихийно и беспорядочно анализируя проблему. Сами правила реализации игротехнического моделирования заставляют их систематизировать свое мышление, замечать свои ошибки и искать нестандартные ходы в процессе решения проблем по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную практику.

Инновационная ориентация сценариев игрового взаимодействия участников консалтинговых событий предполагает их соответствующее реагирование на запрос образца практики творческого типа. Подвижность требований к игровому поведению участников консалтинга как ПТИР вуза требует от них субъективной самоорганизации и мобилизации. Большинство требований, предъявляемых к участнику консалтингового мероприятия на этапе игромоделирования, для него необычны, требуют перестройки поведения и мышления. Эффективность критики, проблематизации, инновационного проектирования непосредственно зависит от ухода от стереотипов, от привычных способов анализа, от сложившихся способов построения и осуществления совместного действия. Опыт использования игромоделирования как этапа консалтинга как ПТИР вуза выявил тенденцию: чем многостороннее проблемная ситуация консультируемой инновационной практики, тем больше поводов для изменения и развития его участников.

Групповой характер получения результата в процессе данного этапа консалтингового мероприятия предполагает возникновение групповой ответственности за происходящее по ходу его реализации, которая формирует потребность в преобразовательном отношении участников консалтинга к себе, в подражании удачным образцам анализируемого явления, в изменении самопознания, самоопределения. Групповой консолидации и сплочению содействует постоянное соотнесение собственной деятельности конкретного участника консалтинга с тем, как действуют, мыслят,

самоопределяются, самоизменяются участники этого группового процесса. Взаимозависимость в ходе поиска, в получении группового и общеигрового результата, способствующего инновационному развитию вуза, стимулируют самоорганизацию участников консалтинговых мероприятий.

Игротехническое моделирование в составе консалтинга как ПТИР вуза может быть осуществлено в установке на появление дополнительных эмпирических материалов, на осуществление теоретической проблематизации, на создание экспериментальной модели и проверку теоретической гипотезы и др. При его реализации проблемы профессиональной деятельности клиента из сферы личностных затруднений переводятся в ситуации для консалтингового обсуждения. Рефлексивное сопровождение всех игровых действий участников в составе консалтинга как ПТИР вуза создает возможности для осуществления исследований, аналитики, прогнозирования процессов инновационного развития на уровне подсистем организационной системы «высшее учебное заведение», развития профессионального и личностного участников.

В 2011-2015 годах в рамках осуществления научно-исследовательской работы кафедры по теме «Консалтинговое сопровождение инноваций в профессиональной деятельности педагога» (научный руководитель З.В. Лукашня) в процессном консалтинге приняли участие 11 преподавателей кафедры технологии и изобразительного искусства БарГУ. В их числе: 6 человек – преподаватели дисциплин специального цикла и 5 – преподаватели изобразительного и декоративно-прикладного искусства (ИЗО). Предметная деятельность данных педагогов носит узконаправленный характер, что несколько негативно сказывалось на качестве психолого-педагогической составляющей их компетенций и вызывало затруднения в профессиональной деятельности.

Участие в консалтинговых мероприятиях существенно изменило ситуацию: исследовательская составляющая профессиональной деятельности преподавателей кафедры повысилась в среднем в 2,3 раза, инновационная активность выросла в 2,8 раза относительно уровня на начало опытно-экспериментальной работы. Причем, если на начало данного этапа опытно-экспериментальной работы инициированные педагогами новшества носили предметный характер и затрагивали в основном специфику содержания преподаваемых специальных дисциплин производственно-технологической и художественно-эстетической направленности, то к 2014 году характер внедряемых инноваций переместился в сферу непосредственной педагогической деятельности.

Визуализацией данного результата является осуществлённый в процессе консалтингового сопровождения анализ сложившейся на рынке востребованности специалистов ситуации и открытие двух новых специальностей: 1-02 06 02 Обслуживающий труд и предпринимательство; 1-02 06 04 Обслуживающий труд и изобразительное искусство.

В силу специфики преподаваемых педагогами кафедры дисциплин осуществляется консалтинговое сопровождение руководства педагогами процесса участия студентов в республиканских и международных конкурсах, связанных со спецификой осваиваемой специальности («Мельница моды», «Галерея стиля», конкурсы дизайнеров одежды и интерьера, Belarus Fashion Week, АрхНовация, «Праз творчасць у прафесію жыцця» в рамках молодежной акции «Жыву ў Беларусі і тым ганаруся» и др.). Преподаватели кафедры принимают непосредственное участие в организации работы театра моды БарГУ «Світа», который за эти годы завоевал популярность не только в республике, но и далеко за её пределами, визуализируя уровень инновационной самореализации педагогов и студентов. Многие выпускники специальностей кафедры, благодаря театру «Світа» и участию в творческих конкурсах и проектах, нашли свое профессиональное призвание.

За указанный период педагогами кафедры было разработано 12 авторских курсов, которые были включены в перечень учебных дисциплин по выбору. По инициативе преподавателей кафедры технологий и ИЗО, начиная с сентября 2011 года проводится Международная научно-практическая конференция «Непрерывное технологическое и эстетическое образование: тенденции, достижения, проблемы», которая приобрела широкий резонанс на постсоветском пространстве и за рубежом. В рамках данной конференции преподаватели кафедры в обязательном порядке проводят для коллег и гостей конференции авторские мастер-классы.

Таким образом, к признакам инновационного развития подсистемы «конкретное структурное подразделение вуза» (в нашем случае – кафедра) следует отнести интенсификацию исследовательской и инновационной деятельности ее субъектов, выражающуюся в разработке авторских курсов и программ, открытии новых специальностей, повышении публикационной активности, активности участия в конкурсах и проектах.



### **4.3 Возможности использования консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза для сопровождения исследовательской деятельности студентов**

В качестве механизмов, стимулирующих будущих специалистов к непрерывному профессиональному развитию, мы рассматривали их участие в управляемой самостоятельной работе студентов (УСРС) исследовательского типа, в учебных научных исследованиях в рамках написания курсовых и дипломных работ, которое способствует их творческой самореализации. Консалтинговое сопровождение данных процессов предполагает использование сочетания групповых консультаций информационно-обучающего и инструктивно-ориентировочного характера с индивидуальным процессным консалтингом в онлайн-режиме. При необходимости осуществлялось консалтинговое инструктирование в малых группах в форме скайп-конференции.

Как нами указывалось в выводах теоретической части исследования, консалтинг как ПТИР вуза продуктивен при сопровождении исследовательской деятельности субъектов реализуемых современным вузом процессов. В этой связи нами был осуществлен этап опытно-экспериментальной работы по сопровождению учебно-исследовательской деятельности студентов в рамках написания ими курсовых работ по дисциплинам специального цикла на кафедре технологии и изобразительного искусства факультета психологии и педагогики БарГУ.

В общей сложности в этом процессе за три учебных года (2013-2016 гг.) приняли участие 167 студентов. Для одних из них курс дисциплин специального цикла входил в перечень дисциплин основной специальности (группы ТС), для других — дополнительной (группы АТ и ПТ). Динамика роста их компетенций в данном виде учебной деятельности, вызванная постоянным из года в год технологически организованным консалтинговым сопровождением, в абсолютных величинах (по 10-ти бальной системе оценивания, принятой в РБ) представлена матрицей в Приложение К (см. Таблица К.1).

В матрице отражено различное по времени участие студентов в консалтинге как ПТИР вуза. Подавляющее большинство сравниваемых на данном этапе опытно-экспериментальной работы переменных-замеров (9 из 11) имели отличное от

нормального распределение или близкое к отличному от нормального распределение, поэтому использовались непараметрические методы.

Для визуализации динамики результатов выполнения курсовых работ мы первоначально сравнили результаты студентов группы ТС (21 чел.), которые участвовали в консалтинге как ПТИР вуза на протяжении трех учебных лет. Поскольку необходимо было сравнить три замера, был использован  $\chi^2$ -критерий Фридмана, который соответствовал:  $\chi^2_{г}=31,1$ ;  $p=0,00000$ , что свидетельствует о том, что отметки по курсовым статистически значимо различаются как минимум на каких-то двух курсах.

Результаты обработки данных для группы ТС (21 чел.) представлены в Таблице 4.4 и на Рисунке 4.1.

Во всех остальных участвующих более года в опытно-экспериментальной работе группах (ТС (18 чел.) на третьем–четвертом курсах; ПТ (18 чел.) на третьем–четвертом курсах; ПТ (19 чел.) на третьем–четвертом курсах; АТ (17 чел.) на третьем–четвертом курсах) для отслеживания динамики развития исследовательских компетентностей студентов при статистической обработке полученных данных использовался Т-критерий Вилкоксона, поскольку сравнивались две переменные замера. Результаты данного этапа опытно-экспериментальной работы представлены в Приложении К (см. Таблицы К.2–К.5; Рисунки К.1–К.4). Они соответствуют представленным результатам (см. Таблица 4.5; Рисунок 4.2), что еще раз подтверждает целесообразность использования консалтинга как ПТИР вуза для формирования исследовательских компетентностей студентов. Чтобы в этом не сомневаться, мы сравнили результаты по курсовому проектированию студентов, которые участвовали в консалтинге при написании курсовых работ по специальным дисциплинам дополнительной специальности на протяжении третьего и четвертого курсов: студенты группы АТ (17 чел.) и студенты группы ПТ (19 чел.). Студенты группы ПТ (19 чел.) по собственной инициативе на втором курсе приняли участие в консалтинге как ПТИР вуза, который проводился для группы ТС.

Таблица 4.4 – Результаты оценивания курсовых работ студентов группы ТС (21 чел.) на протяжении третьего–пятого курсов

Участники консалтинга как ПТИР вуза	Среднее	Стандартное отклонение
Группа ТС (21 чел.) третий курс	7,33	1,65
Группа ТС (21 чел.) четвертый курс	8,05	1,60

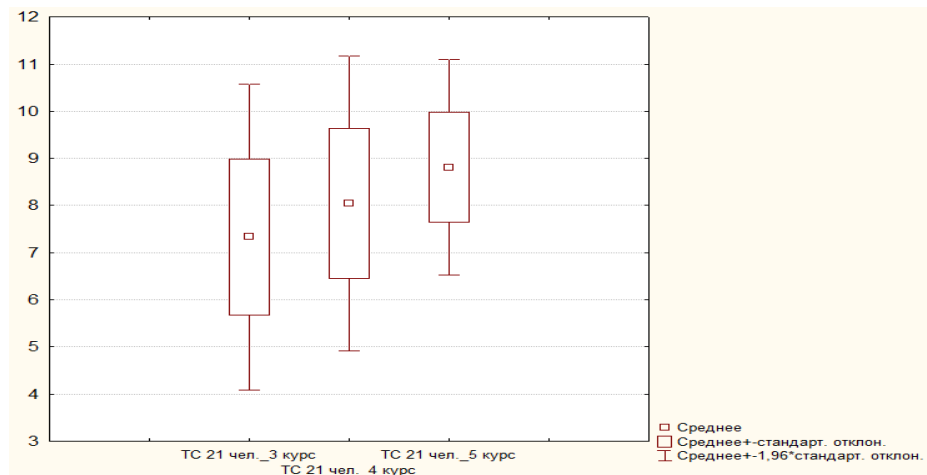


Рисунок 4.1 – Диаграмма размаха значений отметок по курсовой работе студентов группы ТС (21 чел.) на протяжении третьего–пятого курсов

Таблица 4.5 – Результаты дисперсионного анализа оценивания курсовых работ студентов групп АТ (17 чел.) и ПТ (19 чел.)

Эффекты	SS	df	MS	F	p
Свободный член	4459,66	1	4459,66	1074,48	0,000000
Группа	27,38	1	27,38	<b>6,60</b>	<b>0,014777</b>
Ошибка	141,12	34	4,15		
Курс	12,17	1	12,17	<b>69,65</b>	<b>0,000000</b>
Курс*Группа	0,56	1	0,56	3,20	0,082642
Ошибка	5,94	34	0,17		

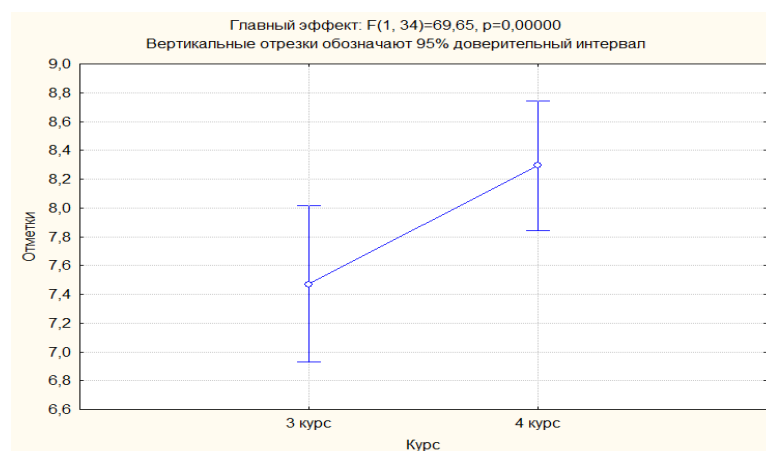


Рисунок 4.2 – График средних значений отметок по курсовым работам студентов на третьем и четвертом курсах

Чтобы установить, меняются ли отметки по курсовым работам от курса к курсу в зависимости от периодичности участия группы в консалтинге как ПТИР вуза, был использован дисперсионный анализ, проведенный по смешанной схеме. В соответствии со статистическими данными дисперсионного анализа, в нем две независимые переменные: 1) межгрупповая: это группа – АТ (17 чел.) и ПТ (19 чел.); 2) внутригрупповая; это курс – третий и четвертый; и зависимая переменная – отметки. Количественные результаты данного этапа работы представлены в Таблице 4.6 и визуально на Рисунках 4.2 и 4.3.

Эффект взаимодействия переменных «Курс» и «Группа» статистически незначим:  $F(1, 34) = 3,20$ ;  $p = 0,082642$ . Статистически значимы оба главных эффекта: эффект влияния на отметки переменной «Курс» –  $F(1, 34) = 69,65$ ;  $p = 0,000000$  и эффект влияния на отметки переменной «Группа» –  $F(1, 34) = 6,60$ ;  $p = 0,014777$ . Результаты дисперсионного анализа еще раз подтверждают рост исследовательских компетентностей студентов, участвующих в консалтинге как ПТИР вуза, от курса к курсу (становятся выше в обеих группах). В то же время, другой статистически значимый главный эффект указывает на то, что студенты из разных групп по-разному справились с курсовыми работами.

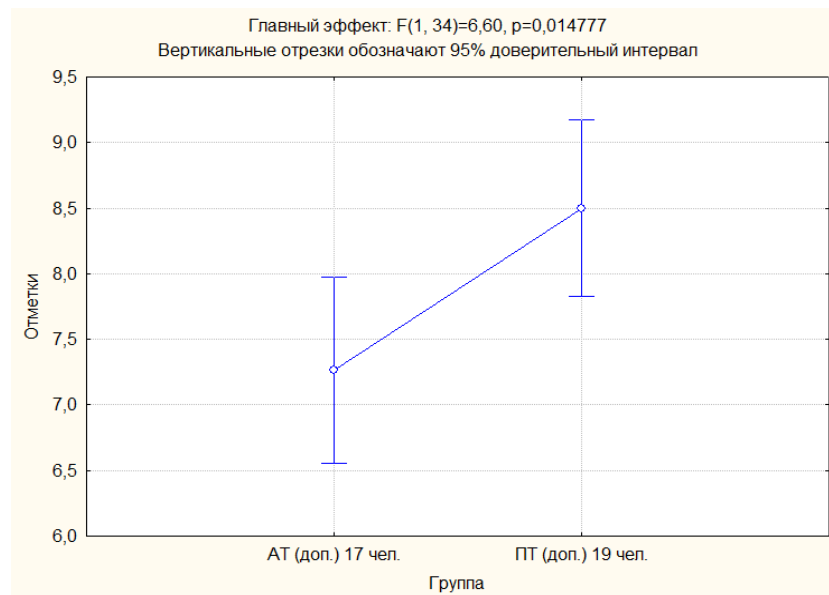


Рисунок 4.3 – График средних значений отметок по курсовым работам студентов групп АТ (17 чел.) и ПТ (19 чел.)

Второй график (Рисунок 4.3) показывает, что группа ПТ (19 чел.) справилась лучше. Объяснение этому мы видим в добровольном относительно пассивном (без написания курсовой работы) участии студентов данной группы в консалтинге как ПТИР

вуза на втором курсе. Дополнительно мы использовали описательную статистику, которая представлена в Таблице 4.6.

Таблица 4.6 – Результаты описательной статистики оценивания курсовых работ студентов групп АТ (17 чел.) и ПТ (19 чел.)

Группа	Курс	Среднее	Стандартная ошибка среднего	Доверительный интервал		N
				-95%	+95%	
АТ (доп.) 17 чел.	3	6,94	0,39	6,15	7,73	17
АТ (доп.) 17 чел.	4	7,59	0,32	6,93	8,24	17
ПТ (доп.) 19 чел.	3	8,00	0,37	7,25	8,75	19
ПТ (доп.) 19 чел.	4	9,00	0,31	8,38	9,62	19

Апостериорный критерий Дункана показывает, какие из выборок различаются, а какие нет. Так как для оценки двух описанных выше главных эффектов сравнивались по две выборки, статистическая значимость этих эффектов, демонстрируемая с помощью критерия F и его уровня статистической значимости  $p$ , автоматически означает, что одна выборка отличается от другой. Расчеты результатов написания студентами курсовых работ по апостериорному критерию Дункана по курсам и группам представлены в Таблице 4.7.

Таблица 4.7 – Апостериорный критерий Дункана, рассчитанный по результатам написания студентами курсовых работ по курсам и группам

По курсам		
Курс	3	4
Среднее	7,5	8,33
3 курс		
4 курс	<b><math>p</math> 0,000120</b>	

По группам		
Группа	АТ (доп.) 17 чел.	ПТ (доп.) 19 чел.
Среднее	7,26	8,5
АТ (доп.) 17 чел.		
ПТ (доп.) 19 чел.	<b><math>p</math> 0,014890</b>	

Представленные в таблице уровни статистической значимости ( $p$ ) существенно меньше 0,05, т.е. свидетельствуют о статистической значимости различий между сравниваемыми выборками, что еще раз подтверждает продуктивность использования консалтинга как ПТИР вуза для сопровождения исследовательской деятельности студентов.

Аналогичные данные представлены в Приложении К (см. Таблицы К.7–К.9; Рисунки К.5 и К.6). Студенты дополнительной специализации (ПТ и АТ) проходят программу по дисциплинам специального цикла к четвертому курсу в объеме, который характерен для групп основной специализации (ТС) на третьем курсе. Поскольку переменная в группе ТС (21 чел.) на третьем курсе имеет отличное от нормального распределение, а в группе АТ (26 чел.) на четвертом курсе – близкое к отличному от нормального распределение, был использован непараметрический метод – U-критерий Манна-Уитни (см. Таблица К.6; Рисунок К.5).

Для сравнения показателей по результатам написания курсовых работ в группах, которые разное по длительности время (ПТ (18 чел.) на третьем курсе; АТ (18 чел.) на третьем курсе и ОТП и ОТИ (12 чел.) на втором курсе) принимали участие в консалтинге как ПТИР вуза (см. Таблица К.7; Рисунок К.6) был использован параметрический метод – однофакторный дисперсионный анализ (для сравнения трех, т.е. более двух, групп). Для уточнения результатов был использован апостериорный критерий Дункана, который показал, что группа ПТ (18 чел.) третий курс статистически значимо отличается и от группы АТ (18 чел.) третий курс ( $p=0,025500$ ), и от группы ОТП и ОТИ (12 чел.) второй курс ( $p=0,019672$ ) (см. Таблица К.8). Результаты описательной статистики оценивания курсовых работ студентов данных групп это подтвердили (см. Таблица К.9).

Полученные результаты свидетельствуют, что у студентов групп, которые участвовали в консалтинге как ПТИР вуза более длительное время (один год пассивно – без написания курсовой работы и два года осуществляли исследование в рамках курсовой работы), участвуя в консалтинговом сопровождении, показатели выше, чем в тех группах, где консалтинговое сопровождение длилось один год и отсутствовало пассивное участие в консалтинге. Полученные данные также свидетельствуют, что рост исследовательских компетенций студентов при участии в консалтинге как ПТИР вуза наблюдается независимо от того, на каком курсе осуществляется консалтинговое сопровождение написания курсовых работ студентами, а также от специализации (основной или дополнительной).

При разработке программы консалтинга как ПТИР вуза в формате мероприятия или события предусматривалось чередование очных и дистанционных этапов его осуществления. Дистанционный консалтинг в системе образования, по нашему мнению, является одним из способов получения не только качественных консультационных услуг,

но и навыков использования средств информационно-коммуникационных технологий, которые способствуют реализации концепции «образование через всю жизнь». Сочетание групповых и индивидуальных форм взаимодействия консалтера и клиента при осуществлении дистанционных этапов консалтинга как ПТИР вуза реализовывалось через использование синхронного (вебинар, электронная конференция, Skype и т.д.) и асинхронного (электронная почта, система LMS Moodle на базе веб-сайта университета, электронная конференция и т.д.) способа коммуникации.

#### **4.4 Результаты опытно-экспериментальной работы по использованию консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в профессиональной практике педагогов**

Потенциал стабильности функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» находится в прямой зависимости от личностно-профессиональных качеств профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого аппарата вуза. Согласно нашему предположению, каждый специалист вуза (в том числе будущий) является управленцем в рамках осуществляемой профессиональной деятельности (профессиональной подготовки). Таким образом, необходимо, чтобы команда участвующих в консалтинге специалистов вуза включала в себя разнопрофильных профессионалов и имела полноценную ролевую структуру, что позволит ее считать профессионально высокоорганизованной управленческой системой. В силу данных обстоятельств, по нашему мнению, организационная система «высшее учебное заведение» не нуждается в посторонней помощи внешних консультантов и проблемы своего развития в состоянии решать силами внутренних консалтеров. В рамках диссертационного исследования была организована и осуществлена работа по проведению серии консалтинговых мероприятий по технологизации профессиональной деятельности педагога, в которую внесены инновационные изменения (в форме проекта). Консалтинг как ПТИР организовывался и осуществлялся непосредственно на рабочем месте клиентов силами представителей консалтинговой службы БарГУ.

**Разработка консалтингового события по проектированию технологизированного процесса внесения в профессиональную деятельность**

**педагога инновационных изменений.** В цели данного этапа исследовательской деятельности входили следующие задачи:

- стимулирование процесса и организация сбора инициируемых специалистами вуза (в т.ч. будущими) новшеств, которые по их мнению необходимо внести в профессиональную педагогическую деятельность в соответствии со сложившейся социально-экономической ситуацией в стране и вузе;

- соотнесение данных новшеств со стратегией организационного (в т.ч. инновационного) развития вуза и внесение коррективов в их формулировки, которые соответствуют отраженным в стратегии миссии, задачам и функциям вуза;

- проверка выдвинутых гипотетических предположений в опытно-экспериментальной работе, осуществляемой как серия консалтинговых мероприятий, объединенных общей темой «Технологизация профессиональной деятельности педагога», в рамках которой разрабатывались проекты внедрения инициированных новшеств в профессиональную практику клиентов консалтинга как ПТИР вуза;

- разработка критериев обеспечения успешности консалтинговой деятельности; опытно-экспериментальное подтверждение факта относительной технологичности разработанной программы по технологизации профессиональной деятельности педагогов через внедрение ее в практику их непрерывной профессиональной подготовки.

В соответствии с результатами теоретических изысканий по проблеме технологизации консалтинговых процедур, мы оформили накопившийся опыт консалтинговой деятельности в программу «Технологизация профессиональной деятельности педагога». Первоначально мы ее апробировали в процессе непрерывной профессиональной подготовки учителей обслуживающего труда Барановичского региона, которая осуществлялась на базе факультета педагогики и психологии БарГУ. На основании полученных результатов происходила корректировка форм и методов консалтинговой деятельности, последовательности реализации консалтинговых мероприятий и процедур.

Как нами указывалось выше, в составе консалтинговых мероприятий мы использовали игротехническое моделирование, которое, являясь социокультурным механизмом, предполагает взаимодействие на рефлексивной основе индивидов в следующих позициях:

- актер (игрок), как особо организуемый имитационный демонстратор действий;



- зритель, являющийся заказчиком на демонстрационные процедуры;
- сценарист, как проектировщик вторичного (игрового) бытия;
- режиссер, являющийся организатором воплощения сценарных проектов, позволяющих в пределах возможностей достигать желаемый результат.

Клиенты консалтинга в позиции игрока (актера по О.С. Анисимову) через игровое демонстрационное действие, базирующееся на исследовательской рефлексии, инструментально обеспечивали трансформацию своего внутреннего мира: мотивы, мысли, установки и т. п. Это выступало лишь как необходимая предпосылка получения желаемого эффекта. Неслучайность эффекта предопределялась сценарированием и опорой в ходе сценарирования на ту или иную идею, идеал, ценность. В свою очередь надёжность материализации неслучайного замысла обеспечивалась режиссурой. В позиции сценариста выступали проявившие себя в данной деятельности клиенты. Режиссерами консалтинга выступали представители консалтинговой службы, которые были объединены в коллективный субъект «консалтер». Часть клиентов, которая еще на первоначальном этапе осуществления консалтинговых мероприятий выделилась пассивным отношением к игромоделированию, была условно отнесена в позицию зрителя. В силу того, что специфика игромодельного взаимодействия состоит в совмещении позиции игрока и зрителя, функционально они являются взаимно обусловленными позициями, которые выступают как средства коррекции друг друга в едином механизме игромоделирования. Игроки осуществляли реальное воздействие на зрителя, выступая в рамках сценария, являющегося инструментом замысла сценариста.

Игротехническими средствами в процессе консалтинговых мероприятий моделировалось и, соответственно, обеспечивалось изменение межперсональных, групподинамических, системодейательностных отношений участников совместной деятельности, базирующейся на исследовательской рефлексии.

Уже при проведении первых консалтинговых мероприятий по технологизации профессиональной деятельности школьных педагогов, которые внедрились в собственную профессиональную практику новшества локального характера, мы столкнулись с проблемой выявления успешности их осуществления. Была проделана определенная работа по выявлению критериев, возможных для фиксирования момента принятия клиентом решения по внесению изменений в реализуемую деятельность. Данные

критерии были нами использованы в качестве показателей успешности прохождения консалтинговых процедур их участниками (см. Таблица 3.2).

После получения положительных результатов в повышении квалификации белорусских учителей консалтинговое мероприятие «Технологизация профессиональной деятельности педагога» в форме консалтинга как ПТИР вуза в 2014 году было внедрено в систему повышения квалификации школьных учителей Республики Болгария (участвовало 97 человек) в целях подтверждения факта воспроизводимости разработанной технологии. Данный выбор был обусловлен предположением, что столь кардинальное изменение условий реализации консалтинговых событий, приводящие к получению имеющегося в Республике Беларусь результата, будет свидетельствовать о безусловном наличии в данном процессе технологических аспектов (результативность и воспроизводимость). Процессно-обучающий консалтинг как ПТИР проводился на базе (акты внедрения прилагаются):

- средней образовательной школы «Нешо Бончев», г.Панагюрище, Болгария (32 участника);
- 135 средней образовательной школы «Ян АмосКоменски» г. София, Болгария (18 учителей);
- образовательного центра «Европартньори 2007», г. София, Болгария (47 педагогов).

По результатам прохождения участниками консалтингового события его этапов нами был установлен факт пребывания их в различных позициях, которые мы для удобства отражения в матрице условно обозначили как игрок, сценарист, зритель (активный и пассивный) – в соответствии с позициями игротехнической парадигмы О.С. Анисимова.

Сводная матрица этапов консалтинговых процедур по принятию участником консалтинга решения по внесению в свою деятельность инновационных изменений (вплоть до разработки проекта), которые можно признать пройденными каждым клиентом при проведении трех консалтинговых мероприятий в рамках повышения квалификации болгарских педагогов, представлена в Приложении Л (см. Таблица Л.1). Полное описание данного этапа опытно-экспериментальной работы и результаты статистического анализа полученных результатов представлены в Приложении Л (см. Таблицы Л.2–Л.4; Рисунок Л.1).

Статистические результаты описательного характера подтверждают успешность прохождения консалтинговых процедур всеми участниками консалтинговых мероприятий в Болгарии, так как самый низкий из них (0,72) выше необходимого уровня в 70%.

Полученные результаты при проведении консалтинговых событий по технологизации профессиональной деятельности болгарских педагогов оказались релевантны результатам, полученным нами в Республике Беларусь. Данный факт позволил нам утверждать, что консалтинга как ПТИР вуза гарантирует достижение показателей технологической деятельности «результативность» и «воспроизводимость». Для подтверждения технологического показателя «тиражируемость» мы посчитали необходимым внедрение консалтинга как ПТИР вуза по заявленной программе в образовательных учреждениях высшей школы России и Беларуси.

**Результаты опытно-экспериментальной работы по использованию консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза в профессиональной практике педагогов Беларуси и России.** На протяжении 2015 года нами было организовано и проведено шесть процессно-обучающих консалтинговых мероприятий в форме консалтинга как ПТИР вуза в следующих учебных заведениях:

- 1) ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна», Санкт-Петербург, Россия – 16 преподавателей вуза (в матрице №№ 1-16);
- 2) Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» – 65 преподавателей вуза (в матрице №№ 17-81);
- 3) Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь – 22 преподавателя (в матрице №№ 82-103);
- 4) ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» западный филиал, г. Калининград, Россия – 43 педагога (в матрице №№ 104-145);
- 5) Учреждение образования «Барановичский государственный университет» – 43 преподавателя вуза (в матрице №№ 146-188);
- 6) ФГБОУ ВПО «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева», г. Москва, Россия – 38 преподавателей вуза (в матрице №№ 189-226).

На данном этапе исследования мы включили в его содержание задачу по выявлению готовности участников консалтинга к внесению инновационных изменений в свою профессиональную деятельность до консалтингового события и после него (по

методике С.Ю Степанова). Сравнительный анализ полученных результатов будет представлен в конце описания данного этапа исследования.

Сводная матрица этапов консалтинговых процедур, признанных пройденными каждым клиентом при проведении консалтингов в вузах России и Беларуси представлена в Приложении М (см. Таблица М.1). Результаты статистической обработки полученных результатов представлены ниже.

Нами была посчитана согласованность мнений самооценки и оценок экспертов сначала по непараметрическому (Спирмен) и параметрическому (Пирсон) коэффициентам ранговой корреляции, результаты которой отражены в Таблицы 4.8 и 4.9.

Таблица 4.8 – Согласованность самооценки и оценок экспертов консалтинговых мероприятий, проводимых в РФ и РБ (матрица коэффициентов ранговой корреляции Спирмена)

	Самооценка	Оценка эксперта 1	Оценка эксперта 2
Самооценка	1,00	0,54	0,54
Оценка эксперта 1	0,54	1,00	0,95
Оценка эксперта 2	0,54	0,95	1,00

Таблица 4.9 – Согласованность самооценки и оценок экспертов в консалтинговых мероприятиях, проводимых в РФ и РБ (матрица коэффициентов ранговой корреляции Пирсона)

	Самооценка	Оценка эксперта 1	Оценка эксперта 2
Самооценка	1,00	0,57	0,56
Оценка эксперта 1	0,57	1,00	0,97
Оценка эксперта 2	0,56	0,97	1,00

Полученные результаты свидетельствуют, что непараметрический (Спирмен) и параметрический (Пирсон) коэффициенты ранговой корреляции дают практически одинаковые данные. Данная ситуация подтверждает правильность наших действий по целесообразности учета показателей матрицы коэффициентов ранговой корреляции Пирсона.

Данные таблицы, как и на предыдущем аналогичном этапе обработки данных в Республике Болгария (см. Приложение Л), визуализируют совпадение оценки экспертов ( $r = 0,97$ ) и несовпадение с ней самооценки участников консалтинговых процедур. Как и

ранее, мы будем рассматривать эти показатели как два отдельных критерия, объединяя оценку экспертов в среднюю арифметическую величину. Аналогично представленным выше расчетам, опираясь на результаты матрицы, мы рассчитываем уровень достижений каждого консультируемого по формуле (Ж.2). Используя на данном этапе обработки данных двухфакторный дисперсионный анализ, мы получаем его результаты, которые представлены в Таблице 4.10.

Таблица 4.10 – Результаты дисперсионного анализа результатов консалтинговых мероприятий, проводимых в РФ и РБ

	SS	df	MS	F	p
Группа	2,39	2	1,20	102,71	0,000000
Ошибка	2,62	225	0,01		
Оценивание	0,00	1	0,00	0,55	0,458650
Оценивание*Группа	0,13	2	0,07	11,81	0,000013
Ошибка	1,25	225	0,01		

Результаты проверки на нормальность дисперсий дают результат, аналогичный первому, несмотря на большой объем выборки. Придерживаясь в очередной раз мнения ученых об устойчивости F-критерия к отклонению от нормальности, мы получаем результат, при котором взаимодействие переменных «группа» и «оценивание» является значимым и подлежит интерпретации. Визуализация различия групп по мнению экспертов и по оценке участниками консалтинговых процедур представлена на Рисунке 4.4.

Согласно представленной графиком визуализации, самооценка сценаристов вновь ниже оценки экспертов, которые несколько расходятся по оцениванию процесса успешности прохождения консалтинговых процедур группой зрителей также с их самооценкой.

Для получения более достоверной картины производим расчеты по сравнению всех комбинаций уровней независимых переменных с помощью апостериорного критерия Дункана (Таблица 4.11).

Результаты таблицы констатируют, что оценки экспертов совпадают с самооценкой для игроков ( $p=0,6644$ ), превосходят самооценку зрителей ( $p=0,0068$ ) и меньше самооценки сценаристов ( $p=0,000018$ ), которые лидируют в прохождении этапов консалтинга с большим отрывом. Для уточненного представления полученных данных

вновь воспользуемся дублирующими график результатами описательной статистики (Таблица 4.12).

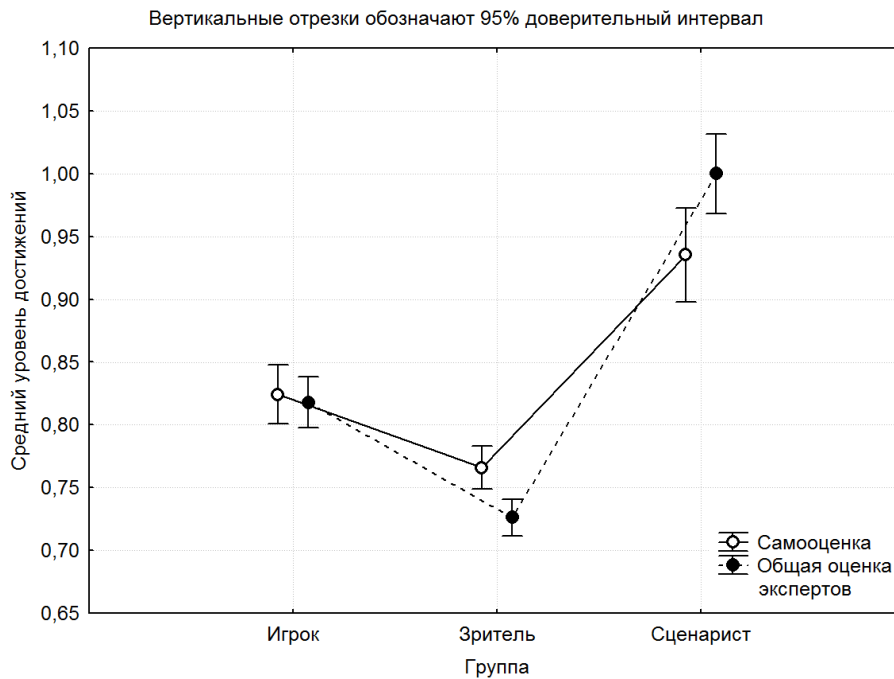


Рисунок 4.4 – Средние значения уровня достижений для разных групп по самооценке и общей оценке экспертов для участников консалтинговых мероприятий, проводимых в РФ и РБ

Таблица 4.11 – Апостериорный критерий Дункана, рассчитанный по результатам консалтинга в РФ и РБ (только уровни статистической значимости)

Группа	Оценивание	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}
Игроки	<b>самооценка (%)</b>		0,664416	0,001870	0,000003	0,000009	0,000011
Игроки	Общая оценка экспертов	0,664416		0,004164	0,000011	0,000011	0,000003
Зрители	<b>самооценка (%)</b>	0,001870	0,004164		0,006755	0,000003	0,000004
Зрители	Общая оценка экспертов	0,000003	0,000011	0,006755		0,000004	0,000004
Сценаристы	<b>самооценка (%)</b>	0,000009	0,000011	0,000003	0,000004		0,000018
Сценаристы	Общая оценка экспертов	0,000011	0,000003	0,000004	0,000004	0,000018	

Представленные в Таблице 4.12 результаты статистической обработки данных свидетельствуют, что практически все участники консалтинговых мероприятий в РФ и РБ успешно прошли его этапы (достигли уровня в 70%), так как даже самые низкие оценки экспертов (группа «зрители») находятся в диапазоне от 0,71 до 0,74.

Таблица 4.12 – Описательная статистика для трех групп участников исследования РФ и РБ (самооценка и общая оценка экспертов)

Группа	Оценщик	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		N
				"-95%"	" +95%"	
Игроки	<b>самооценка (%)</b>	0,82	0,01	0,80	0,85	69
Игроки	Общая оценка экспертов	0,82	0,01	0,80	0,84	69
Зрители	<b>самооценка (%)</b>	0,77	0,01	0,75	0,78	131
Зрители	Общая оценка экспертов	0,73	0,01	0,71	0,74	131
Сценаристы	<b>самооценка (%)</b>	0,94	0,02	0,90	0,97	28
Сценаристы	Общая оценка экспертов	1,00	0,02	0,97	1,03	28

Полученные на выборке 226 участников консалтинговых событий результаты, подтвержденные данными их статистической обработки, свидетельствуют о результативности их осуществления, характеризующейся успешностью прохождения всех этапов в плане принятия решения каждым участником внесения разработанных по ходу консалтинга инновационных изменений в собственную профессиональную деятельность. Согласно разработанной нами методике, фиксирование факта успешности прохождения участником консалтинга как ПТИР вуза циклов нормативного кольца целеполагание (Ц) – проектирование (П) – действие (Д) свидетельствует о формировании у него, соответственно, мотивационного, компетентностного и деятельностного критериев. Для подтверждения данного предположения нами был предусмотрен этап осуществления диагностики участников консалтинга как ПТИР вуза по их готовности к инновационной деятельности.

**Результаты опытно-экспериментальной работы по выявлению готовности участников консалтинга к внесению инновационных изменений в свою профессиональную деятельность.** Для проведения данного этапа опытно-экспериментальной работы по выявлению готовности участников консалтинга как ПТИР вуза к инновационной деятельности мы использовали опросник С.Ю. Степанова [421, с. 76-82], который подвергли незначительной модификации, представили в Приложении Н (см. Таблица Н.1). Участники консалтинга как ПТИР вуза Беларуси и России

участвовали в опросе до проведения консалтинговых мероприятий и после них. Результаты опросов представлены матрицами учета их показателей в Приложении Н (см. Таблицы Н.2 и Н.3, соответственно).

Математическая обработка показателей матриц учета готовности респондентов к инновационной деятельности свидетельствует о произошедших изменениях и количественно отражена в Таблице Н.4. Представленные в ней замеры готовности респондентов к инновационной деятельности до проведения консалтинговых мероприятий и после них являются нашими переменными, проверка распределения которых показала, что обе переменные имеют отличное от нормального распределение (в обоих случаях уровень статистической значимости  $p$  для критерия Колмогорова-Смирнова  $< 0,05$ ). Визуально это отражено гистограммами на Рисунках 4.5 и 4.6, соответственно до проведения консалтинговых мероприятий и после них. Из этого следует, что для обработки данных по этим переменным надо использовать параметрические методы.

Для определения наличия сдвига в значениях готовности респондентов к внедрению инноваций и, соответственно, при наличии сдвига определения его направления был применен непараметрический  $T$ -критерий Вилкоксона, позволяющий сравнить два замера до и после проведения консалтинговых мероприятий. Полученные результаты сравнения замеров ( $T = 0,00$ ;  $p = 0,00$ ) свидетельствуют, что между этими двумя замерами имеются статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ) т.е., после участия испытуемых в консалтинге в значениях их готовности произошли сдвиги (изменения). Характер данных изменений визуально отражен диаграммами, представленными на Рисунках 4.7 и 4.8.

На Рисунке 4.7 отчетливо видно, что значения переменной готовности респондентов к инновационной деятельности после консалтинговых мероприятий заметно «подтянулись» вверх.



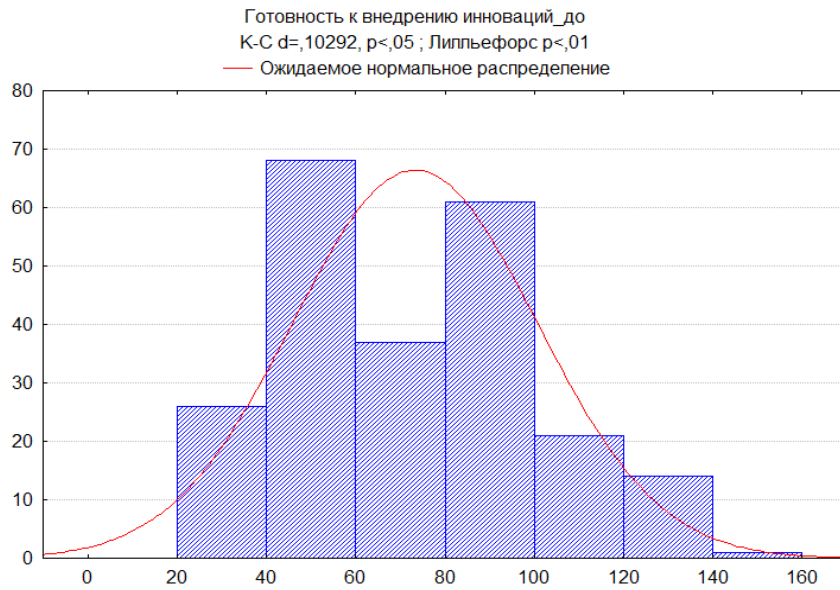


Рисунок 4.5 – Гистограмма распределений переменных определения готовности респондентов к инновационной деятельности до консалтинговых мероприятий

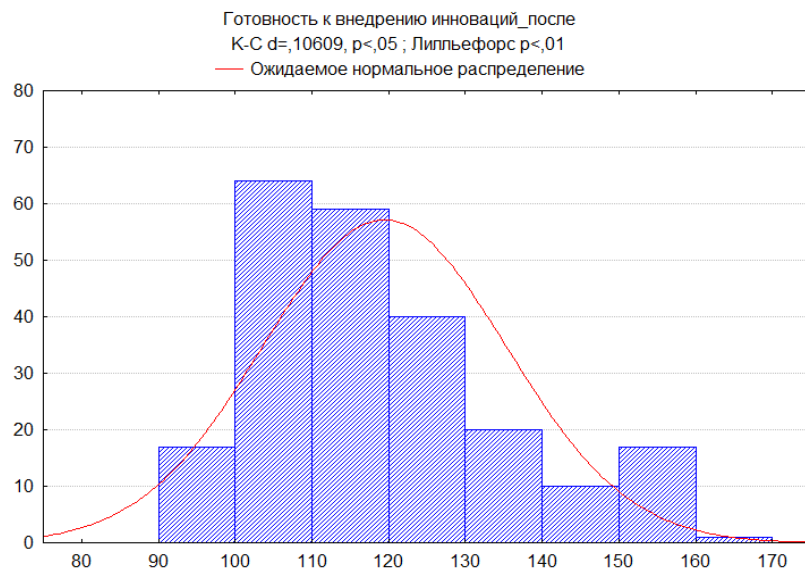


Рисунок 4.6 – Гистограмма распределений переменных определения готовности респондентов к инновационной деятельности после консалтинговых мероприятий

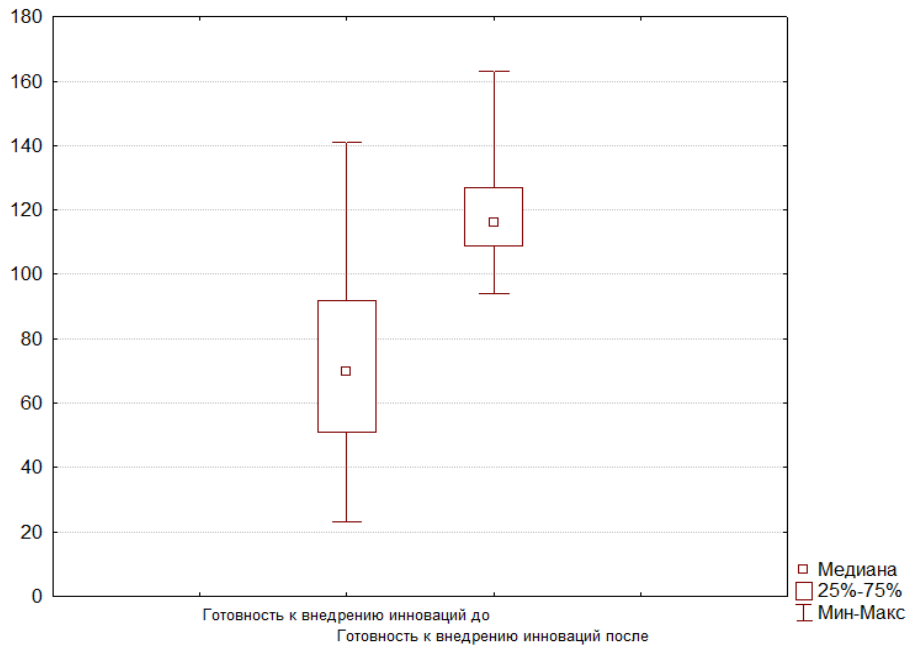


Рисунок 4.7 – Диаграмма размаха готовности респондентов к инновационной деятельности до консалтинговых мероприятий и после них

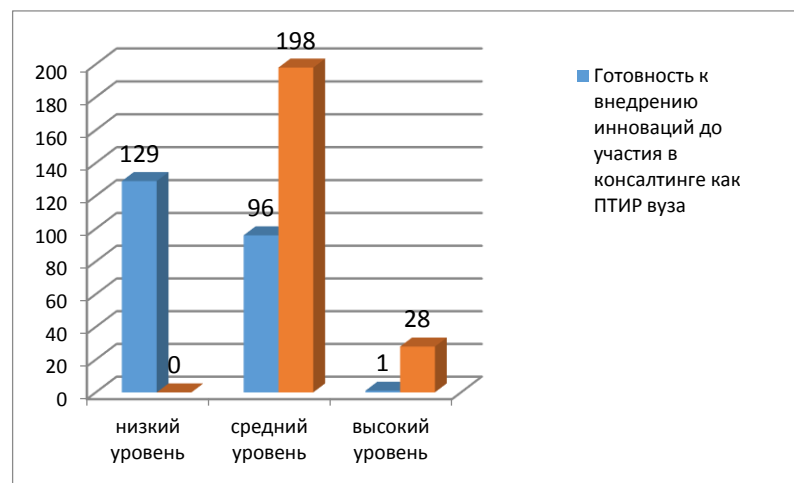


Рисунок 4.8 – Динамика готовности респондентов к инновационной деятельности до консалтинговых мероприятий и после них

Диаграмма динамики готовности респондентов к инновационной деятельности до консалтинговых мероприятий и после них демонстрирует существенное изменение показателей: до участия в консалтинге как ПТИР вуза с высоким уровнем готовности отмечен только один респондент, визуально очевидно преобладание низкого уровня готовности, а средний имел место менее чем половины участников. При разработке проекта и программы внедрения в профессиональную практику клиентов ими же

инициированных новшеств произошло формирование их компетенций и компетентностей как в профессиональной сфере, так и в сфере инноватики.

#### **Выводы по главе 4**

Представленные результаты экспериментального исследования современного статуса консалтинговой функции высшего учебного заведения в поле профессионального мышления и опыта её реализации, в том числе в многолетней работе автора, подтверждают выдвинутое предположение о том, что консалтинговая функция высшего учебного заведения в форме консалтинга как педагогической технологии инновационного развития должна осуществляться непрерывно и обслуживать стратегически значимые потребности вуза, а не только фрагментарно-ситуативные запросы.

Непрерывность реализации консалтинговой функции вуза вполне эффективно может обеспечиваться добровольным объединением внутренних консультантов в составе структурного подразделения «консалтинговая служба высшего учебного заведения».

Экспериментальная апробация разработанного технологического алгоритма осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения подтвердила целесообразность реализации его в последовательности следующих этапов: 1) аналитической диагностики процесса реализуемой профессиональной практики, являющейся объектом рассмотрения в консалтинге; на данном этапе выявляется необходимость обучения участников консалтинга; 2) планирования и проектирования действий по выработке предложений по необходимым инновационным изменениям в организационной системе (подсистеме) клиента, 3) сопровождения процесса внедрения инновационных изменений, 4) оценки результатов реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза.

Этап *аналитической диагностики* консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза предполагает тщательное изучение аспектов взаимосвязи между рассматриваемой проблемой и общими целями (результатами) деятельности организационной системы (подсистемы) клиента. Реализация данного этапа представлена следующей последовательностью действий: общий анализ проблемного поля

функционирования организационной системы «высшее учебное заведение»; выделение ключевых проблем, сдерживающих инновационное развитие вуза и снижающих его конкурентоспособность; выделение из списка ключевых проблем, тесно связанных с недостаточным уровнем профессионализма сотрудников вуза, выступающих в качестве клиентов консалтинга по его инновационному развитию; анализ выделенных проблем с привлечением конкретного фактического материала, связанного с функционированием консультируемой практики в составе организационной системы «высшее учебное заведение» в режиме инновационного развития; анализ имеющегося в распоряжении консультируемой практики внедрения инновационных изменений ресурсного обеспечения консалтинговых процедур; локализация списка конкретных компетенций, которые необходимо сформировать (развить) у клиентов консалтинга для самостоятельной разработки ими проектов внедрения инновации и реализации их в собственной практике профессиональной деятельности; разработка инструментальных средств для решения проблемы по формированию необходимых компетенций в форме ориентира, модифицируемого участниками консалтинга с учётом нового уровня неопределённости ситуации в профессиональной практике, вызванной внесением инновационных изменений; организация *обучения* участников клиентской организации с максимальной степенью индивидуализации, благодаря сочетанию офлайн- и онлайн-режимов его осуществления.

На этапе *планирования и проектирования действий по выработке предложений по необходимым инновационным изменениям в организационной системе (подсистеме) клиента* происходит разработка проекта осуществления консультируемой профессиональной практики, подверженной инновационным изменениям, и рабочей программы по их внедрению. Для данного этапа консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза характерна следующая последовательность действий: оценка уровня инновационности предлагаемого клиентом новшества (при необходимости организуется обучающий этап); соотнесение характера содержащихся в нем инновационных изменений с ведущими положениями стратегии инновационного развития вуза (использование SWOT-анализа и способов прогнозирования «top - down forecasting approach» («сверху - вниз») и «bottom - up forecasting approach» («снизу - вверх») в онлайн-режиме до момента консенсуса всех участников консалтинга); совместная с представителями администрации клиентской организации разработка

программы (проекта) внесения инновационных изменений в консультируемую практику с ориентацией на сущностное обновление всей организационной системы «высшее учебное заведение».

Сложность этапа *сопровождения процесса внедрения инновационных изменений* в консультируемую практику клиента зависит от сложности, исследуемой в консалтинге как педагогической технологии инновационного развития вуза, проблемы. Данный этап может быть представлен следующей последовательностью действий: согласование с клиентом модели сопровождения (комплиментарная – предполагает внесение частичных изменений в привычную стратегию реализации клиентом профессиональной практики; вытесняющая модель консалтингового сопровождения внесения в консультируемую профессиональную практику инновационных изменений предполагает полную замену существующей до этого системы профессиональной деятельности клиента); реализация программы (проекта) внедрения инноваций в профессиональной деятельности клиента предполагает актуализацию его внутренних сил и резервных возможностей, развитие опыта решения профессиональных задач через анализ осуществляемой профессионально-педагогической деятельности и взаимное обучение.

*Этап оценки результатов реализации* консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза производится в соответствии с разработанными критериями в рамках выбранной / разработанной методики. Данный этап представляет собой следующую последовательность действий: неформальный контроль по отслеживанию инновационных изменений в профессиональной практике клиента; оценка качества принятых решений через приемлемость заложенных в них инновационных изменений для данной конкретной подсистемы клиентской организации; при необходимости, внесение коррективов в разработанные клиентом проект и программу внедрения инноваций в профессиональную практику; самооценка клиентом продуктивности полученных результатов при внедрении в собственную профессиональную практику инноваций.

Выявленные на основе анализа развития консалтинговой деятельности организационно-педагогические условия осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения, способствующие оптимизации реализуемых в нем процессов, получили дополнительное обоснование в процессе опытно-экспериментальной работы.

В частности, к *организационным условиям* относятся: определение в качестве основного клиента педагога / специалиста вуза (в том числе будущего); определение в качестве консалтера специалиста, достаточно компетентного для оказания консалтинговой помощи в сфере педагогической инноватики или совокупного субъекта (объединяет в своём составе 3-7 человек), соответствующих профессионалов, которые обладают экспертностью в сфере поставленной проблемы по сопровождению внедрения инноваций в профессиональную практику клиентов; создание кадрового ресурса консалтеров в форме структурного подразделения «консалтинговая служба вуза», представляющая собой открытую саморазвивающуюся организацию, объединяющую на принципах добровольности и профессиональной заинтересованности представителей профессорско-преподавательского состава вуза, прошедших специальную подготовку;

– организация и осуществление специальной подготовки консалтеров в режиме непрерывности для поддержания высокого уровня их экспертности и компетенций в сфере педагогических инноваций.

*Педагогические условия* осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения определяются совокупностью учебно-методического обеспечения, способствующего успешному сопровождению внедрения в профессиональную практику инноваций. К ним относятся: разработка функционально заданных планов и операционально обеспеченных программ осуществления консалтинговых мероприятий, которые в зависимости от характера консультируемой проблемы предполагают и обеспечивают осуществление и сопровождение диагностических, обучающих, процессных и внедренческих процедур консалтинга по инновационному развитию вуза; отбор соответствующего характеру консультируемой проблемы и диагностично выявленному уровню актуальных компетенций клиента содержания обучающего этапа консалтинга и информационного сопровождения процесса внедрения соответствующих инноваций; выбор последовательно реализуемых форм, методов, методик и техник осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза, которые создавая зону возможностей для адекватного принятия клиентом решения в ситуации неопределенности, обеспечивают успешность внедрения инноваций в организационной системе вуза, в том числе на уровне подсистем «конкретное структурное подразделение

вуза», «профессиональная деятельность преподавателя / специалиста вуза», «профессиональная подготовка будущего специалиста».

Профессиональный рост и мотивация специалистов учебного заведения (в том числе будущих) со статистической достоверностью регулируется консалтингом в форме педагогической технологии инновационного развития вуза, выступающим как практика образовательного менеджмента.

Консалтинговое сопровождение непрерывного профессионального образования сотрудников вуза является продуктивной составляющей менеджмента персонала: доказано, что эта образовательная деятельность эффективно обеспечивает профессиональное и личностное развитие кадров, что в итоге приводит к оптимизации инновационного развития организационной системы «высшее учебное заведение».

Результаты экспериментального исследования подтверждают наше предположение о том, что консалтинг, как педагогическая технология инновационного развития вуза, является:

- 1) формой осуществления непрерывного обучения, способствующей снятию проблем недостаточной информативности, её актуальности в функционировании вуза;
- 2) средством актуального инновационного преобразования организационной системы «высшее учебное заведение» в соответствии с запросами внешнего социума и потребностями субъектов образовательной деятельности;
- 3) средством подготовки к профессионально-личностному развитию специалистов вуза (в т. ч. будущих), приводя к качественному соответствию их деятельности требованиям профессионального стандарта;
- 4) рациональной возможностью устойчивого сохранения ранее сформированных профессионально-личностных качеств специалистов (в т. ч. будущих) для налаживания стабильного функционирования вуза на новом (инновационном) уровне образовательной деятельности.

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о необходимости и возможности реализации консалтинга как ПТИР вуза для специалистов (в т. ч. будущих) в непрерывном режиме.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные тенденции современного высшего образования обусловлены процессами его широкой диверсификации и демократизации, ростом его продолжительности до непрерывности, приоритетностью при его реализации процессов гуманизации и гуманитаризации.

Осуществленные нами исследования тенденций развития высшей школы позволяют констатировать, что в основу функционирования европейских образовательных учреждений положены идеи Гумбольдта (модель исследовательского университета), которые базируются на наличии академической свободы. Основными задачами этих учреждений является поиск истины в процессе исследований, передача и распространение ее в процессе обучения, формирование личности с высокой интеллектуальной культурой в процессе воспитания. Соответственно, ведущими функциями функционирования европейских вузов являются исследовательская, развивающая и образовательная. Нами выявлено, что в их составе постоянно присутствуют функциональные задачи управленческого характера, которые чаще всего совмещены с реализацией политической и профессиональной функций вуза.

Состояние современной образовательной сферы на постсоветском пространстве определено требованиями эпохи и обусловлено общемировыми тенденциями ее развития и общества в целом, которые вызваны необходимостью соотнесения процессов глобализации и интернационализации с актуальной востребованностью сохранения национальной идентичности. В свою очередь, вызовы современного общества – возникновение и развитие общества потребления, социальная пассивность, дефицит не денежных мотиваций, кризис трудовой культуры и этики, стирание идентичностей, недоверие к идеалам, приоритет духовных ценностей над материальными и др. существенно влияют на функционирование современных образовательных учреждений.

Нами выявлено, что поставленный в жесткие конкурентные условия, современный российский и белорусский вуз реализует не только образовательную, воспитательную, научно-исследовательскую функцию, но и вынужден осуществлять коммерциализацию отдельных видов своей деятельности. В связи с этим очевидна проблема интеграции классической модели реализации высшего образования с предпринимательской. Данные обстоятельства предполагают радикальные изменения в образовательной сфере и



требуют обновления ведущих функций образовательных учреждений высшей школы России и Беларуси. Данный процесс вызван необходимостью в новых формах взаимоотношения практиков, вынужденных решать нестандартные психолого-педагогические и управленческо-методические проблемы, и теоретиков, обладающих экспертными знаниями и владеющих эффективными управленческо-педагогическими технологиями. Нами установлено, что осуществляемым в России и в других государствах постсоветского пространства преобразованиям в высшей школе присущи общие характеристики, которые обусловлены глобальными факторами развития мировой экономики и общественных процессов.

Анализ исторических истоков и социальных предпосылок становления и развития высшей школы России и Беларуси подтвердили наличие интегративной структуры реализуемых вузом функций. Через анализ тенденций функционирования и развития зарубежного и российского высшего образования нами установлен факт латентного присутствия в составе ведущих функций вуза задач консалтингового характера. Результаты наших теоретических исследований по необходимости перевода консалтинговой функции вуза из латентного состояния в явное подтверждены результатами осуществленного нами контент-анализа. В качестве одной из форм ее явного проявления в функционировании современных вузов нами предложен консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза.

Результатами исследования представлена объективная обусловленность развития научных представлений о консалтинге в форме технологии инновационного развития вуза как о новом психолого-педагогическом феномене, отвечающем требованиям социального заказа в обеспечении сопровождения реализуемых им процессов. Посредством интеграции ведущих функций высшего образовательного учреждения, педагогического и управленческого консультирования нами выведено понятие «консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза», представлены его субъектно-функциональный состав, структура и содержание.

Феномен «консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза» предполагает регулярно осуществляемые взаимосвязанные действия консалтингового характера, направленные на достижение целей по внедрению инноваций, протекающих в рамках целостной организационной системы вуза процессов, обуславливающие их нормальное течение при сохранении целостности структуры

образовательного учреждения данного типа. Структурно-содержательно консалтинг как педагогическая технология инновационного развития вуза нами представлен через совокупность функциональных задач по управленческому консультированию процессов планирования, организации, распределения полномочий, координирования и контроля основных реализуемых вузом процессов образования, исследования, профессиональной подготовки и инновационного развития на уровне их целостности, а также отдельных структурных компонентов и элементов.

Организационная система «высшее учебное заведение» в рамках данного исследования представлена как многоуровневая иерархически сложная композиционная структура, в составе которой функционируют разноуровневые подсистемы: «конкретное структурное подразделение вуза», «профессиональная деятельность преподавателя/специалиста вуза» и «профессиональная подготовка будущего специалиста».

Нормальное течение функционирования организационной системы «высшее учебное заведение» и сохранение целостности ее структуры в режиме инновационного развития обеспечивается в рамках нашего исследования системно-синергетическим подходом общенаучного уровня, который в совокупности с андрагогическим и праксеологическим (обеспечивают конкретно-научный уровень), компетентностным и контекстным (методический уровень) подходами использованы в качестве методологических оснований консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза.

Данный процесс реализуется с учетом ведущих принципов андрагогики: приоритетности самостоятельного обучения, совместной деятельности его участников, использования в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний имеющегося положительного жизненного опыта и компетенций обучающегося, корректировки устаревшего опыта и личностных установок, индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, элективности обучения, его рефлексивности, востребованности и актуализации результатов обучения. Реалистичность выработанных в процессе консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза решений обеспечивается разработкой стратегии по снятию затруднения в консультируемой деятельности при внедрении в профессиональную практику инноваций в рамках праксеологического подхода.

В рамках компетентностного подхода для формирования компетенций субъектов клиентской практики используются механизмы мобилизации их внутренних сил (духовных качеств личности клиентов, основанных на идеалах добра и справедливости) на инициацию конкретного действия и регулирование процесса его выполнения, которые формируются на основе рефлексии ими прошлого профессионального, социального и личностного опыта. Нами установлено, что данный процесс протекает продуктивнее, если в средства реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза включается профессиональный контекст консультируемой практики. Практический полезный эффект достигается вследствие того, что в данном случае единицей работы оказываются предметные действия, которые включаются в игротехническое моделирование – основной инструмент консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза. Таким образом, на основе одного и того же профессионального контекста ситуаций консультируемой практики внедрения инноваций создаются возможности интеграции междисциплинарных компетенций, необходимых для их разрешения.

Процесс консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения базируется на разработанной нами концепции, содержание которой определяется идеями гуманистической психологии, теории личностно-ориентированного образования, концепций формирования индивидуальности обучающегося и самоорганизуемой педагогической деятельности. Обеспечивающая данный процесс целостная концепция базируется на совокупности общих для открытых сложных самоорганизующихся систем, специфических для педагогического процесса вуза и характеризующих решение конкретной исследовательской задачи частных закономерностях. Они находят свою реализацию через действие законов развития организационных структур данного типа: сохранения системы, синергии, организационного развития, рациональной компрессивности, целесообразного и оптимального управления и самоуправления.

В качестве *базовых принципов* действия данных законов в процессе консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза нами приняты принципы управления функционированием организационной системы: единство управления, сочетание при его осуществлении централизации и децентрализации, соотнесение

управляющей и управляемой систем, воздействие общих функций управления на конечный результат.

Специфическими принципами управления функционированием организационной системы вуза через консалтинг как педагогическую технологию инновационного развития вуза в данном исследовании являются следующие: плановость регулятивных консалтинговых воздействий, разработка их на основе причинно-следственных связей между управляющей и управляемой подсистемами, динамичность качественного состояния данных подсистем, надежность системы в выполнении заданных инновационных изменений при определенных условиях протекания этого процесса, устойчивость в поддержании намеченного режима функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения, которые вызваны внедрением инноваций.

В качестве принципов, непосредственно регулирующих консалтинг как педагогическую технологию инновационного развития высшего учебного заведения, нами использованы принцип персонализации консалтинговых услуг, принцип партисипативного управления, принцип использования в качестве базы консультирования имеющегося положительного жизненного опыта, принцип рефлексивной элективности консалтинговых мероприятий, принцип единства консультирования и обучения (является основополагающим в рамках нашего исследования). Успешному осуществлению консалтинговых мероприятий способствует учёт в процессе их осуществления принципов, обеспечивающих инновационное развитие организационной системы «высшее учебное заведение»: системности, целенаправленности, непрерывности, коллегиальности, гуманистических ценностей, коллективной ответственности и др.

Установлено, что для продуктивности функционирования российских и белорусских вузов в качестве разновидностей консалтинга в форме педагогической технологии инновационного развития вуза наиболее востребованы аудиторский и проектный консалтинг, а также – обучающий и процессный консалтинг, в том числе в интегрированном виде: как процессно-обучающий. Они наиболее полно способствуют решению совокупности задач, связанных с организацией и осуществлением консалтингового сопровождения основных процессов по инновационному развитию организационной системы «высшее учебное заведение».

Совокупность функциональных задач по управленческому консультированию процессов планирования, организации, распределения полномочий, координирования и контроля, осуществляемых вузом, положена нами в основу разработки *модели консалтинга* как технологии инновационного развития вуза, которая представлена нами *структурно-содержательно* с позиций характеристики основных компонентов (клиент, консалтер, мотивационно-ценностный, информационно-когнитивный, средственно-деятельностный, оценочно-рефлексивный) и входящих в них элементов.

С оговоркой на обеспечение должного уровня квалификационной подготовки кадрового ресурса вуза – специалистов его консалтинговой службы, не исключены возможности оказания вузом внешних консалтинговых услуг сторонним образовательным учреждениям (школы, сузы, вузы, системы повышения квалификации и дополнительного образования).

Нами установлено, что основным инструментом и организационной формой осуществления консалтинговых мероприятий в российских и белорусских вузах является *игротехническое моделирование*, использование которого в рамках нашего исследования базируется на ведущих положениях игротехнической парадигмы педагогической деятельности. Игромоделирование обеспечивает критериальную организацию осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза, что упреждает стихийность его протекания и способствует развитию исследовательской рефлексии их участников.

В процессе исследования выявлено, что при организации и проведении консалтинговых мероприятий в образовательных учреждениях высшей школы наиболее востребованными оказались следующие консультативные технологии и техники: модерация (наиболее востребованная технология консультирования, используемая в проектном, процессном и процессно-обучающем консалтинге, реализуемых вузом в форме педагогической технологии, которая способствует режиму инновационного развития вуза), тьюторство (сопровождение процесса внедрения, чаще всего индивидуального, консалтингового проекта по внесению инновационных изменений в реализуемую клиентом деятельность), супервизия (обучение консалтеров из числа сотрудников, входящих в структурное подразделение «консалтинговая служба вуза»), коучинг (консалтинг личностных достижений клиента), фалиситация (используется как прием реализации супервизии и модерации). Выбор конкретных консультативных техник

и технологий, их сочетание в рамках конкретного консалтингового события или мероприятия обусловлены характером консультируемых проблем, вызванных внедрением в практику клиентов ими же инициированных инноваций.

Используемые в процессе консалтинга, реализуемого в форме педагогической технологии инновационного развития вуза, методы условно нами подразделены на три группы: предметные или мыслительные техники; методы, построенные на эффектах совместной работы и развитии межличностных отношений; методы, предполагающие анализ ситуаций и осознание внутренних установок деятельности. Данное уточнение в их классификации реализует возможности использования этих методов в профессиональном образовании как самостоятельных единиц, вне контекста консалтинга.

Разработанная *модель* консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза апробирована в процессе опытно-экспериментальной работы, которая представлена алгоритмичным порядком осуществления консалтинговых действий на абстрактном уровне. Данная последовательность базируется на основном для праксеологии понятии целенаправленного действия, ориентированного на достижение поставленных целей по переводу вуза в режим инновационного развития. Она прошла экспериментальную апробацию при проведении консалтинговых мероприятий на базе факультета педагогики и психологии БарГУ (сопровождение внедрения инициированных преподавателями кафедры технологий и ИЗО новшеств в собственную профессиональную практику, руководство курсовым и дипломным проектированием, управляемой самостоятельной работой студентов).

Благодаря устойчивости получаемых положительных эффектов, нами было установлено выполнение таких критериальных характеристик технологичности реализуемого процесса консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза как гарантированность достижения поставленных результатов и воспроизводимость (автором и другим педагогом в условиях автора). В дальнейшем данная модель прошла апробацию на критерий тиражируемости (автором в условиях проведения консалтинговых мероприятий в других вузах разных стран). Модель использовалась в экспериментальной работе по консалтинговому сопровождению разработки проекта и программы технологизированного процесса осуществления подвергшейся внедрению инноваций профессиональной практики, реализуемой педагогами Болгарии и ряда белорусских и российских вузов.

В этой связи нами разработан *технологический алгоритм* осуществления консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения, который также представляет собой абстрагированный алгоритмичный порядок осуществления консалтинговых действий: по диагностике проблем консультируемой практики, связанной с внедрением инноваций; согласованию с клиентом целей консалтинга и последовательности его мероприятий; их организацию и проведение; анализ результатов консалтинговой деятельности.

Доказано, что разработанная *авторская методика* определения результативности консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза, которая базируется на определении решаемых в процессе консалтинговой деятельности задач как ее результатов, предопределяет успешность прохождения участниками консалтинговых мероприятий цикла его этапов.

Признание консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза предполагает продуманную, разветвленную и гибкую систему мягкого управления данным развитием, которой присущи укрепление связей с различными ступенями и формами образования, приоритетность воспитания студентов в духе гражданственности и подготовки их к активному участию в жизни общества. Векторы инновационного развития современного вуза, согласно признанным тенденциям, направлены на интеграцию российского и белорусского образования в мировую культуру с одновременным сохранением национальной самоидентичности. Установлено, что продуктивная реализация консалтинга как педагогической технологии инновационного развития организационной системы «высшее учебное заведение» способствует сохранению и приумножению опыта и традиций национальных образовательных систем, которые учитывают развитие самобытных культур разных стран и народов.

В силу того, что функционирование высших образовательных учреждений в современных условиях приобретает черты рыночных предприятий, обостряется конкуренция между ними. Результатами социологического опроса определено, что для повышения возможностей вуза в конкурентной борьбе существенная роль принадлежит консалтингу как педагогической технологии инновационного развития вуза, который способствует формированию компетенций его преподавателей и выпускников к осуществлению непрерывной профессиональной подготовки.

Данное обстоятельство актуализирует выявленную нами необходимость перевода организационной системы «высшее учебное заведение» в режим организационного (а в его составе — инновационного) развития через поддержание состояния непрерывно обучающейся организации. Оно характеризуется объединением педагогов и специалистов вуза (в том числе будущих) на основе общности их ценностей для создания условий их профессиональной и личностной самореализации.

Установлено, что пусковым механизмом заявленных выше процессов, которые характеризуют продуктивность консалтинга как педагогической технологии инновационного развития, является создание консалтинговой службы вуза. Она представляет собой структурное подразделение вуза, обладающее признаками открытой саморазвивающейся организации, которая на принципах добровольности и заинтересованности объединяет представителей профессорско-преподавательского состава вуза, прошедших специальную подготовку по овладению технологиями и техниками управленческого консультирования инновационных процессов в образовании. Также нами выявлена необходимость непрерывного повышения их квалификации силами внешнего сервиса и через супервизию внутреннего консультирования.

Экспериментальным путем установлено, что организационно-педагогическими условиями продуктивной реализации консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза являются:

- соблюдение принципов и требований концептуальных оснований консалтинга как педагогической технологии инновационного развития;
- создание кадрового ресурса внутренних консультантов и объединение их в составе консалтинговой службы вуза;
- учет психолого-педагогических и технологических аспектов процесса осуществления консалтинговых мероприятий;
- взаимодействие на принципах корпоративного сотрудничества подсистем любого уровня организационной системы «высшее учебное заведение» с консалтинговой службой.

Представленные выше положения формируют систему понимания явлений и закономерностей реализации консалтинговой деятельности, раскрывающуюся через совокупность принципов и норм, которые определяют стратегию её преобразования в педагогическую технологию инновационного развития вуза. Они составляют



концептуальные основания консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза, определяя способы решения поставленных в рамках его реализации задач. Нами теоретически обосновано и подтверждено эмпирически, что разработанные концептуальные основания консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза обеспечат его участникам опережающее теоретическое осмысление принимаемых решений, так как учитывают систему принципов организации консалтинга, целью которых является перевод вуза в режим инновационного развития. Они опираются на результаты рефлексии конкретного опыта консалтинговой деятельности, позволяющие определить организационно-педагогические условия ее технологизации. Они констатируют факт решения поставленных в диссертационном исследовании задач.

Полученные результаты открывают перспективы дальнейших исследований в области совершенствования механизмов и форм запуска процесса саморазвития образовательных учреждений, организации и осуществления непрерывного образования их сотрудников непосредственно на рабочем месте, стабилизации функционирования вуза в режиме внедрения инноваций, которые доступны через реализацию консалтинга как педагогической технологии их инновационного развития.

## СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

АТ	специальность 1-02 03 07 Иностранный язык (английский). Дополнительная специальность: 1-02 03 07-03 Иностранный язык (английский). Технология (обслуживающий труд)
БарГУ	учреждение образования «Барановичский государственный университет»
БелИПКППС	ГОУ ДПО «Белгородский региональный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов»
БГУ	учреждение образования «Белорусский государственный университет»
БНТУ	учреждение образования «Белорусский национальный технический университет»
БФУ	ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
ВГПУ	ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
ВГУ им. П.М. Машерова	учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»
ВятГГУ	ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
ИЗО	изобразительное и декоративно прикладное искусство
МГПУ им. И.П. Шамякина	учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина»
МГУ им. А.А. Кулешова	учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова»
МГУП	учреждение образования «Могилёвский государственный университет продовольствия»
МПГУ	ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
ММПК	Московский методолого-педагогический кружок
МЦФЭР	Международный центр финансово экономического развития
ОДИ	организационно-деятельностная игра
ОТИ	специальность 1-02 06 04 Обслуживающий труд и изобразительное искусство
ОТП	специальность 1-02 06 02 Обслуживающий труд и предпринимательство
ПГУ им. Т.Г. Шевченко	образовательное учреждение «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко»
ПИ РАО	ФГБНУ «Психологический институт РАО»
ПМР	Приднестровская Молдавская Республика
ППС	профессорско-преподавательский состав

ПТ	специальность 1-03 04 04 Практическая психология. Дополнительная специальность: 1-03 04 04-02 Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)
ПТИР РАНХиГС	педагогическая технология инновационного развития образовательное учреждение «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
РБ	Республика Беларусь
РГПУ им. А.И. Герцена РИВШ	ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» учреждение образования «Республиканский институт высшей школы»
РП	Республика Польша
РХТУ им. Д.И. Менделеева	ФГБОУ ВПО «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева»
РФ	Российская Федерация
СГПА им. З. Бииевой	образовательное учреждение «Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени Зайнаб Бииевой»
СГТУ им. Ю.А. Гагарина СмолГУ	ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет имени Ю.А. Гагарина» ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет»
СПбГУП	образовательное учреждение «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»
СПГУТД	ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна»
ТС	специальность 1-02 06 02 Технология (по направлениям). Дополнительная специальность: 1 – 02 06 02 – 06 Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика
УлГПУ им. И.Н. Ульянова УрАГС УСРС	ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» ФГОУ ВПО «Уральская академия государственной службы» управляемая самостоятельная работа студентов

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Психологическое консультирование: теория и опыт: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.С. Абрамова. – М.: Academia, 2001. – 240 с. – ISBN 5-7695-0516-8.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299с. – ISBN: 5-244-00380-9
3. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы: науч. изд. / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
4. Аврус, А.И. История российских университетов. Очерки: монография / А.И. Аврус; Моск. обществ. науч. фонд. – М.: Издат. центр науч. и учеб. прогр., 2001. – 85 с. – ISBN 5-89554-204-2.
5. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В.А. Адольф. – Красноярск: ИПК и ППРО, 2007. – 190 с.
6. Акофф, Р. Акофф о менеджменте: пер. с англ. / Р. Акофф. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
7. Алексашина, И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение. Практическая методология решения педагогических задач / И.Ю. Алексашина. – СПб.: СпецЛит, 2000. – 223 с.
8. Алексеев, Н.Г. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решений / Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, И.С. Ладенко, И.Н. Семенов и [др.]. – Новосибирск: ИИФФ СО АН СССР, 1991. – 74 с.
9. Алексеева, Л.П. Процесс университетизации вузов России и некоторые подходы к оценке их деятельности / Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина // Проблемы зарубежной высшей школы: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО. – М.: ФИРО, 1999. – Вып.1. – С. 5, 9–10. – ISSN 0132-2338.
10. Алехина, О. Управление корпоративной компетенцией как один из аспектов долгосрочного развития компании / О. Алехина // Управление персоналом. – 2000. – № 2. – С. 73–75.
11. Алешникова, В.И. Модульная программа для менеджеров. Модуль 12. Использование услуг профессиональных консультантов / В.И. Алешникова. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 185 с. – ISBN 5-16-000286-3, 5-16-000350-9.
12. Алешникова, В.И. Современные тенденции развития управленческого консультирования / В.И. Алешникова. // Российский экономический журнал. – 1997. – № 10. – С.66–74.
13. Алферова, Т.А. Эффективный маркетинг консультационных услуг в интересах клиентов. Тема встречи экспертов компании «Объединенные консультанты «ФДП» и ведущих канадских консультантов / Т.А. Алферова. – Режим доступа: [http://consulting.inthepress.ru/v/43\\_79.html](http://consulting.inthepress.ru/v/43_79.html). – Дата доступа: 09.07.2015.

14. Альтбах, Ф.Г. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага / Ф.Г. Альтбах // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). – 2002. – № 7. – С. 40–44. – ISSN 0321-0383.
15. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психолог. тр. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 384 с. – ISBN 5-87224-099-6.
16. Ангеловски, К. Учителя и инновации: книга для учителя / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с. – ISBN 5-09-003073-1
17. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // *Педагогика*. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
18. Андреев, Ю.П. Социальные институты: содержание, функции, структура / Ю.П. Андреев, Н.М. Коржевская, Н.Б. Костина. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 85 с. – ISBN 5-7525-0006-0.
19. Анисимов, О.С. Игро моделирование. Игротехника. Развитие / О.С. Анисимов. – М., 2009. – 522 с.
20. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О.С. Анисимов. – Минск: Технопринт, 2002. – 788 с. – ISBN 985-464-159-7.
21. Анисимов, О.С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма. В 2-х т. Т. 1. / О.С. Анисимов. – М., 2009. – 485 с.
22. Анисимов, О.С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма. В 2-х т. Т. 2. / О.С. Анисимов. – М., 2009. – 480 с.
23. Анисимов, О.С. Принятие управленческих решений: методология и технология / О.С. Анисимов. – М., 2002. – 435 с. – ISBN 5-94200-016-6.
24. Анисимов, О.С. Схемы и язык схематических изображений / О.С. Анисимов. – М., 2008. – 267 с. – (Энциклопедия управленческих знаний).
25. Ардашева, Е.П. Методологические основы и региональный опыт отраслевой политики: монография / Е.П. Ардашева. – М.: Современ. технологии, 2006. – [13,4 п.л.].
26. Арнаутов, В.В. Инновационная деятельность педагогов как коллективного субъекта учебно-научно-педагогического комплекса / В.В. Арнаутов // *Известия ВГПУ*. – 2012. – № 4. – С. 47–52.
27. Архангельский, С.И. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в практике педагогических исследований / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, Ю.М. Перельцвайг. – М.: Знание, 1975. – 43 с.
28. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
29. Атkinson, М. Жизнь в потоке: коучинг: пер. с англ. / М. Атkinson. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 330 с. – (Трансформационный коучинг: Наука и искусство). – ISBN 978-5-9614-1968-9.
30. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 2001. – 432 с.
31. Бабанский, Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.

32. Баблюянец, А. Молекулы, динамика и жизнь. Введение в самоорганизацию материи / А. Баблюянец. – М.: Мир, 1990. – 375 с. – ISBN 5-03-001209-5.
33. Байер И. В., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др. Психолого-педагогические технологии развития профессионального мастерства кадров управления / Отв. ред. А. А. Деркач, Э. А. Манушин. М.: РАГС, 1997.
34. Баженова, К.А. Формирование организационно-управленческой компетентности педагогов – руководителей исследовательской деятельностью школьников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К.А. Баженова. – Красноярск, 2009. – 197 л.
35. Барнетт, Р. Осмысление университета. Образование в современной культуре / Р. Барнетт; Бел. гос. ун-т, Центр проблем развития образования БГУ; под ред. М.А. Гусаковского. – Минск: Пропилеи, 2001. – 128 с. – ISBN 985-464-081-7.
36. Бачин, Д.А. Наставничество как метод обучения и развития персонала [Электронный ресурс] / Д.А. Бачин // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/04/32311>. – Дата доступа: 19.10.2015.
37. Бездухов В.П. Формирование гуманистической направленности студента-будущего учителя как социально-педагогическая проблема : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Владимир Петрович Бездухов. – Санкт-Петербург, 1995. – 397 с.
38. Белан, Е.П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Елена Петровна Белан. – Ростов-на-Дону, 2007. – 380 с.
39. Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии: автореф. дис. ... канд. педагог. наук / Е.В. Белицкая. – Волгоград: ВГПУ Перемена, 2012. – 201 с.
40. Беляев, Л.С. Решение сложных оптимизационных задач в условиях неопределенности / Л.С. Беляев. – Новосибирск: Наука, 1978. – 126 с.
41. Бендова, Л.В. «Развиватель» для развивающихся / Л.В. Бендова // Управление персоналом. – 2006. – № 18. – С. 51–55.
42. Беньш, Марианна Валерьевна. Селективное управление развитием творческого потенциала студентов вуза в системе научно-исследовательской работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Марианна Валерьевна Беньш. – Белгород, 2012. – 228 с.
43. Беркалиев, Т.Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб.: КАРО, 2007. – ISBN 958-5-89815-967-2.
44. Бершадский М. Десять мифов технологического подхода в образовании /М. Бершадский, В. Гузеев // Педагогические технологии. – 2008. – № 4. – С. 20-42.
45. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем: монография / В.П. Беспалько. – 3-е изд. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2011. – 304 с.
46. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

47. Бисвас, С. Руководство по управленческому консалтингу / С. Бисвас, Д. Твитчелл. – 2-е изд. – М.: Вильямс, 2004. – 280 с. – ISBN 5-8459-0637-7, 0-471-44401-4.
48. Блауберг, И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
49. Блинов, А.О. Управленческий консалтинг корпоративных организаций: учебник / А.О. Блинов, Г.Н. Бутырин, Е.В. Добренькова. – М.: Инфра-М, 2002. – 192 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-16- 001254-0.
50. Блок, П. Безупречный консалтинг / П. Блок; пер. с англ. Л. Круглов-Морозов, Д. Раевская. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с. – (Консалтинг). – ISBN 5-469-00297-7, 0-7879-4803-9.
51. Бобрышев, Д.Н. История управленческой мысли: учеб. пособие / Д.Н. Бобрышев, С.П. Семенцев. – М.: АН СССР, 1987. – 138 с.
52. Богданова, Т.В. Формирование обучающихся организаций в контексте концепции непрерывного образования: дис. ... канд. социол. наук 22.00.08 / Татьяна Владимировна Богданова. – М., 2009. – 185 с.
53. Бойделл Т. Как улучшить управление организацией. Пособие для руководителя / Пер. с англ. Е.В. Вышинская. М.: Инфра-М: Премьер, 1995 204с. ISBN 5-86225-132-4 Том Бойделл
54. Болотов, В. А. К вопросам о реформе педагогического образования / В. А. Болотов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. – № 3. – С. 32–41.
55. Болотов, В.А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Виктор Александрович Болотов. – СПб., 2001. – 315 с.
56. Большой энциклопедический словарь. Политехнический / гл. ред. А.Ю. Ишлинский. – [4-е (репр.) изд. "Политехнического словаря" 1989 г.]. – М.: Большая рос. энцикл., 1998. – 656 с.
57. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.; Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с. – ISBN 5-87456-169-2.
58. Бондаренко, Е.Н. Технологии и методы обучения студентов в зарубежном педагогическом вузе / Е.Н. Бондаренко // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 132–138.
59. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 300 с. – ISBN 5-8046-0174-1.
60. Бордовский, В.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: дисс. ... докт.пед.наук ... 13.00.08 / Владимир Алексеевич Бордовский. – СПб, 1999. – 365с.
61. Борисенков, В.П. Всегда актуальная проблема / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2008. –№ 1. – С. 115–118.
62. Борисов, И.И. Университетские комплексы и университетское образование [Электронный ресурс] / И.И. Борисов, С.А. Запругаев // Университетское управление.

– 2001. – № 3(18). – Режим доступа: <http://umj.ru/index.php/pub/inside/1422/>. – Дата доступа: 17.01.2013.

63. Борщевская, Е.О. Государственное и общественное управление образованием: управление высшим образованием: учеб. пособие / Е.О. Борщевская; С.-Петербург. гос. политехн. ун-т. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – 170 с. – ISBN 5574225118752.

64. Борытко, Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с. – ISBN 5-88234-514-6.

65. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – М.: Акад. проект, 2000. – 320 с.

66. Брызгалова, С.И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Светлана Ивановна Брызгалова. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т., 2004. – 542 с.

67. Бугакова, Н.Ю. Научные основы развития инженерной проектной деятельности студентов технического вуза: на примере общепрофессиональных дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Нина Юрьевна Бугакова. – Калининград, 2001. – 242 с.

68. Бударина, А.О. Реализация принципа имитационного моделирования в модели профессиональной коммуникативности студентов языковых факультетов / А.О. Бударина // Проблемы филологических наук: материалы постоянных научных семинаров. – Калининград: Изд-во КГУ, 2001. – С. 54-58.

69. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.

70. Бунге, М. Интуиция и наука / М. Бунге. – М.: Прогресс, 1967. – 187 с.

71. Бурдьё, П. Социальное пространство: поля и практики: пер. с франц. / П. Бардьё ; отв. ред. перевода, сост. и послесл. Н. А. Шматко. – М.: Ин-т эксперимент. социологии; СПб.: Алетейя, 2005. – 576 с.

72. Бутова, Т.В. Управленческий консалтинг: учеб.-практ. пособие / Т.В. Бутова. – М.: Теис, 2004. – 495 с.

73. Буторина, Т.С. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Сергеевна Буторина. – Архангельск, 1990. – 455 с.

74. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.

75. Васильева, З.И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учебное пособие / З.И. Васильева, Н.В. Седова. – М.: СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 399 с. – ISBN: 5-8064-0436-6.

76. Василькова, В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем / В.В. Василькова. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с. – ISBN 5-8114-0056-X.

77. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова. – М.: Прогресс, 1990. – Т. 2. – 808 с. – (Социологическая мысль Запада). – ISBN 5-01-001584-6.



78. Веблен, Т. Теория праздного класса / Т. Веблен; пер. С.Г. Сорокиной, под ред. В.В. Мотылева. – М.: Прогресс, 1984. – 366 с. – (Экономическая мысль Запада).
79. Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М. Величковский. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 336 с.
80. Вельтман, М. Консалтинг в России: введение в профессиональные методы работы: практ. пособие / М. Вельтман, В.И. Маршев, А.П. Посадский. – М.: Нац. фонд подготовки кадров, 2008. – 128 с.
81. Вендоровская Р.Б. История педагогики: и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / (И.А. Пискунов Р.Б. Вендоровская; и др.). – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Сфера, 2001. – 509 с.
82. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с. – ISBN 5-06-002079-7.
83. Вербицкий, А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 298 с.
84. Вербицкий, А.А. Контекст (в психологии) / А.А. Вербицкий // Психологический лексикон: энцикл. слов.: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – Т. 3. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 137–138.
85. Вернадский, В.И. Труды по истории науки / В.И. Вернадский; [сост. Ф.Т. Яншина]. – М.: Наука, 2002. – 500, [1] с., [1] портр. ил. – (Библиотека трудов академика В.И. Вернадского). – ISBN 5-02-006433-5.
86. Веснин, В.Р. Менеджмент: учебник / В.Р. Веснин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби : Проспект, 2006. – 504 с. – ISBN 978-5-392-10287-7.
87. Винер, Дж. Супервизия супервизора. Практика в поисках теории / Дж. Винер, Р. Майзен, Дж. Дахэм. – М.: Когито-центр, 2006. – 350 с.
88. Виханский, О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Гардарики, 2001. – 283 с.
89. Войтик, И.М. Оценка и развитие рефлексивного мышления: учеб. пособие / И.М. Войтик, И.Н. Семенов. – Новосибирск: СибАГС, 2001. – 144 с.
90. Воронина, Т. Управление инновациями в сфере образования / Т. Воронина., О. Молчанова., А. Абрамшин // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 5–12.
91. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-психологические основы постдипломного образования педагога: монография / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
92. Воротникова, А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Алена Аркадьевна Воротникова. – М., 1998. – 206 с.
93. Врачинская, Т.В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX - середины XX веков: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Валерьевна Врачинская. – Калининград, 2011. – 442 с.
94. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с. – ISBN 5-87604-097-5.

95. Высшая школа: основные постановления, приказы, инструкции / В.Б. Каирукштис [и др.]. – М.: Сов. наука, 1957. – 656 с.
96. Высшая школа: сборник основных постановлений, приказов и инструкций: в 2 ч. Ч.2. / под ред. Е.И. Войленко; сост.: Е.И. Войленко [и др.]. – М.: Высш. шк., 1978. – 400 с.
97. Гаврилов, М.Г. Рассуждение эстетико-моральное о добродетели в виде красоты душевной, нравственной / М.Г. Гаврилов // Труды любителей российской словесности. – М., 1804. – 247с.
98. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М., 1996. – Вып. 6. – С. 10–37.
99. Гарет, Л. Менеджер-наставник. Стратегия воспитания талантов и передачи знаний / Л. Гарет. – М.: Баланс-Клуб, 2002. – 192 с. – ISBN 978-5-8297-0172-7.
100. Гастев, А.К. Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда / А.К. Гастев. – Изд. 2-е. – М.: Экономика, 1972. – 478 с.
101. Гегель, Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 т. / Г.В.Ф. Гегель; сост., общ. ред. А.В. Гулыги. – М.: Мысль, 1971. – Т. 2. – 630 с. – (Философское наследие).
102. Гершунский, Б.С. Дидактическая прогностика: некоторые актуальные проблемы теории и практики / Б.С. Гершунский, Я. Пруха. – Киев: Выща школа, 1979. – 240 с.
103. Гильбрет, Ф. ...Изучение движений как способ повысить производительность при всякой работе / Франк Гильбрет; пер. под ред. А.В. Панкина, преп. Михайловск. арт. акад. и горн. инж. Л.А. Левенстерна. – СПб., 1913. – 112 с.
104. Гильманов, С.А. Интуиция в профессиональной деятельности педагога: автореф. дис. ... канд. пед наук / С.А. Гильманов. – Красноярск, 1991. – 24с.
105. Гончарук, В.А. Маркетинговое консультирование / В.А. Гончарук. – М.: Дело, 1998. – 248 с.
106. Горелов, А.А. Научное обоснование структурно-логической схемы построения и функционирования руководящих документов по физической подготовке Вооруженных Сил Российской Федерации / А.А. Горелов, А.И. Крылов, В.П. Сущенко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2007. – № 5 (27). – С. 41-44. – ISSN: 1994-4683.
107. Горфинкель, В.Я. Малый бизнес: организация, экономика, управление: учеб. пособие / В.Я. Горфинкель, В.А. Швандар. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Финансы и статистика, 2016. – 495 с. – ISBN 5-978-8297-0172-1.
108. Государственная программа Российской Федерации от 29 марта 2013 г. № 467-р. – Режим доступа: [http://economy.gov.ru/mines/about/structure/depstrategy/doc20130408\\_01](http://economy.gov.ru/mines/about/structure/depstrategy/doc20130408_01). – Дата доступа: 20.10.2013
109. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с. – ISBN 5-88874-169-8.
110. Грибов, П.Г. Организационный механизм предоставления консалтинговых услуг в сфере высшего образования: дис. ... канд. эк. наук: 08.00.05 / Павел Геннадьевич Грибов. – М., 2013. – 164 с.

111. Громыко, Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова / Ю.В. Громыко // Изв. Рос. акад. образования. – 2000. – № 2. – С. 36–43.
112. Грудзинский, А.О. Трансфер знаний – функция инновационного университета / А.О. Грудзинский, А.Б. Бедный // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 66–71. – ISSN 0869-3617.
113. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии/ В.В. Гузеев. М., 1996.
114. Гульчевская, В.Г. Субъективные факторы эффективности освоения педагогами образовательных технологий в процессе повышения квалификации: монография / В.Г. Гульчевская, Е.Е. Алимова. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2012. – 132 с. – ISBN 5-85294-020-8.
115. Гунин, В.Н. Управление инновациями: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 7 / В.Н. Гунин, В.П. Баранчев, В.А. Устинов, С.Ю. Ляпина. – М.: «ИНФРА-М», 2000. – 272с. – ISBN: 5-16-000281-2, 5-16-000350-9.
116. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т.М. Давыденко. – М.: МПГУ; Белгород: БГПУ, 1995. – 249 с.
117. Давыдов, В.В. Функция рефлексии в игровом обучении руководителей / В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 39–51.
118. Давыдова, Г.И. Применение рефлексивно-тренинговых технологий в профессиональном образовании / Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов // Рефлексивный подход в обеспечении образования / под ред. А.В. Карпова, И.Н. Семенова. – Ярославль, 2004. – С. 84–93.
119. Дейнеко, М.М. 40 лет народного образования в СССР / М.М. Дейнеко; под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Учпедгиз, 1957. – 276 с.
120. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленной ЮНЕСКО / Ж. Делор. – Париж: UNESCO, 1996. – 46 с.
121. Деркач, А.А. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности: учеб.-метод. пособие / А.А. Деркач, И.Н. Семенов, А.В. Балаева. – М.: РАГС, 2005. – 196 с.
122. Джендлин, Ю. Фокусирование. Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / Ю. Джендлин. – М.: Класс, 2000. – 448 с.
123. Добрынин, В.В. Основы научного управления предприятиями и учреждениями / В.В. Добрынин. – Л.: Сеятель, 1926. – 336 с.
124. Дорофеев, А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30–33.
125. Дудчик, С.В. Тьюторское сопровождение: история, технология, опыт / С.В. Дудчик // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 82–88.
126. Дусавицкий, А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.

127. Душак, М.Р. Сравнительная эффективность методов управленческого консультирования: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / М.Р. Душак. – М., 1998. – 135с.
128. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм; пер. с фр. и послесл. Л.Б. Гофмана. – М.: Наука, 1991. – 574 с. – (Социологическое наследие: СН). – ISBN 5-02-013399-X.
129. Елмашев, О.К. Управленческое консультирование. Вопросы теории и практики: науч. издание / О.К. Елмашев. – 2-е изд. – Ижевск: Удмуртия, 2009. – 112 с. – (Экономика научно-технического прогресса: НТП). – ISBN 5-7659-0137-9.
130. Ерофеев, В.К. Сценарное моделирование как технология принятия групповых решений: учеб. пособие / В.К. Ерофеев, Н.Е. Карягин, Е.Г. Ноздрина. — Астрахань: Изд-во АГПУ, 1998. – 64 с.
131. Ерохина, Е.А. Теория экономического развития: системно-синергетический подход: монография / Е.А. Ерохина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. – 160 с.
132. Ершова, Н.Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Н.Н. Ершова. – М., 1997. – 24 с.
133. Жадько, Н.В. Теоретические и методологические основы проектирования и реализации технологии интенсивного бизнес-обучения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Наталья Викторовна Жадько. – М., 2012. – 581 с.
134. Жук, О.Л. Теоретико-методические основы педагогической подготовки студентов в классическом университете: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Ольга Леонидовна Жук. – Минск, 2009. – 260 с.
135. Жуков, В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы / В.И. Жуков. – М.: Союз, 2001. – 848 с. – ISBN: 5-94462-010-2.
136. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании: сб. науч. трудов. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. пед. ун-та, 1990. – С. 5-14.
137. Зайцев, А.А. Теоретические аспекты технологии создания социально-педагогических программ в физической культуре на основе активации вестибулярной системы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Анатолий Александрович Зайцев. – СПб., 1999. – 418 с.
138. Закон РБ О высшем образовании № 252-З от 11.07.2007 [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://belzakon.net/Законы/Закон\\_РБ\\_О\\_высшем\\_образовании](http://belzakon.net/Законы/Закон_РБ_О_высшем_образовании)– Дата доступа: 23.12.2015.
139. Залевский, Г.В. Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психологический журнал / Г.В. Залевский. – 2008. – № 30. – С. 7–13.
140. Замедлина, Е.А. Теория управления: учеб. пособие / Е.А. Замедлина. – 2-е изд. – М. : РИОР : ИНФРА-М, 2010. – 159 с. – ISBN 978-5-16-003844-5, 978-5-369-00579-8.
141. Заславская, О.Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатике: автореф. дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.02 / О.Ю. Заславская. – М., 2008. – 45 с.

142. Захаров, И.В. Миссия университета в европейской культуре / И.В. Захаров, Е.С. Ляхович. – М.: Новое тысячелетие, 1994. – 240 с. – ISBN 5-86947-005-6.
143. Зеер, Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании : научно-методическое пособие / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. отделение Рос. акад. образования. – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – 214 с.
144. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
145. Зими́на, Е.Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.Ю. Зими́на. – Екатеринбург, 2004. – 172 с.
146. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
147. Змеев, В.А. Эволюция высшей школы Российской империи / В.А. Змеев. – М.: ЛАТМЭС, 1998. – 241 с. – ISBN 5-230-21199-7.
148. Змеев, С.И. Быть ли Золушке принцессой?: (состояние и перспективы развития андрагогики в России) / С.И. Змеев // Новые знания. – 2005. – № 4. – С. 2–3.
149. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М.: Академия, 2008. – 336 с. – ISBN 978-5-7695-4325-8.
150. Ильенков, Э.В. Учиться мыслить! / Э.В. Ильенков // Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 43–56.
151. Ильин, И.П. Постмодернизм: словарь терминов / И.П. Ильин. – М.: ИНИОН РАН: INTRADA, 2001. – 384 с. – ISBN 5-87604-044-4.
152. Ильина, Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 72 с.
153. Ильинский, И.М. Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации / И.М. Ильинский. – М.: Изд-во Москов. гуманит. ун-та, 2004. – 352 с.
154. Инновационная деятельность. Термины инновационного менеджмента и смежных областей (от А до Я) : толковый словарь / отв.ред. В.И. Суслов. – 2-е изд., доп. – Новосибирск: Сибирское науч. изд-во, 2008. – 223 с. – ISBN 5-91124-005-X 978-5-91124-005-9.
155. Инновационные процессы в образовании: учебное пособие для студентов магистратуры / Ю.Б. Дроботенко [и др.]. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2013. – 131 с. – ISBN 978-5-8268-1756-8.
156. Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 11–14 ноября 2013 г. / Науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е.М. Дорожкин; д-р пед. наук, проф. В.А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Том II. 314 с. ISBN 978-5-8050-0522-1
157. Исаев, В.А. Подходы к оценке качества научно-инновационного потенциала высшей школы [Электронный ресурс] / В.А. Исаев // Менеджмент

инноваций – 2008. – № 1. – Режим доступа: [https://grebennikon.ru/article.php?article\\_id=fzqs&srch](https://grebennikon.ru/article.php?article_id=fzqs&srch). – Дата доступа: 10.11.2016.

158. 234Искандаров, Э.А. Деятельность руководителя производственного коллектива в условиях нововведений (Соц.-психол. аспект) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Э.А. Искандаров. - Л., 1989. - 16 с.

159. История Российской империи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosimperija.info/post>. – Дата доступа: 20.11.2014.

160. Истрофилова О.И. Инновационные процессы в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 133 с. – ISBN 978-5-00047-201-9.

161. Кавелин, К.Д. Наш умственный строй: статьи по философии русской истории и культуры / К.Д. Кавелин; [сост., вступ. ст. В.К. Кантора; подгот. текста и примеч. В.К. Кантора, О.Е. Майоровой; Ин-т философии АН СССР, Филос. о-во СССР]. – М.: Правда, 1989. – 653 с.

162. Казаков, В.В. Инновационные процессы в социально-экономических системах: системно-синергетический подход / В.В. Казаков // Вестн. Томского гос. ун-та. – 2014. – № 381. – С. 195–201.

163. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество: монография / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

164. *Кант, И.* Критика чистого разума: пер. с нем. Н. Лосского / И. Кант. – Минск: Литература, 1998. – 960 с.

165. Каплан, С.Л. Становление и развитие инновационных процессов в российском образовании: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Семен Леонидович Каплан. – М., 2004. – 374с.

166. Карданская, Н.Л. Принятие управленческого решения: Учебник для вузов / Н.Л. Карданская – М.: ЮНИТИ, 1999. – 407 с.

167. Карта педагогической оценки способностей педагога к инновационной деятельности (В.А. Слостенин, Л.С. Подымова): [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [iprk.arkh-edu.ru/kpo/innovation/detail.php?ID=64135](http://iprk.arkh-edu.ru/kpo/innovation/detail.php?ID=64135). – Дата доступа: 21.02.2015.

168. Карташов, П.И. Процесс внедрения достижений педагогической науки в практику общеобразовательной средней школы (На материале Ростовской области): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П.И. Карташов. – 1975. – 178 с.

169. Кей Ф. Сдвиньте с мертвой точки ваш тайм-менеджмент/ Пер. с англ. М., Нипро, 2004. - 216 с. – ISBN 5-98293-047-4

170. Кейсмент, П. Обучаясь у пациента / П. Кейсмент. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 204 с.

171. Кенкманн, П.О. Роль системы образования в жизненном самоопределении молодежи в условиях развитого социализма (на материалах Эстонской ССР): дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.07 / П.О. Кенкманн. – Тарту, 1985. – 196 с.

172. Киллен, К. Вопросы управления: сокр. пер. с англ. / К. Киллен; под ред. И.М. Верещагина. – 2-е изд. – М.: Экономика, 2001. – 199 с.

173. Кинелев, В. Г. Объективная необходимость: история, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России / В. Г. Кинелев ; вступ. ст. И. Ф. Образцова. – М. : Республика, 1995. – 327 с. : табл. – ISBN 5-250-02535-8.
174. Киппинг, М. Управленческое консультирование. Индустрия знаний, символический капитал или новая мода: пер. с англ. / М. Киппинг, Л. Энгвелл. – М.: Гуманный центр, 2008. – 416 с. – ISBN 0-19-926711-1.
175. Кирхлер, Э. Принятие решений в организациях. Т. 4 / Э. Кирхлер, А. Шротт; [пер. с нем. О.А. Шипиловой]. – 2-е изд., испр. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2009. – 176 с. – (Психология труда и организационная психология). – ISBN 3-85114-629-8.
176. Кларин, М. Консультирование в ходе корпоративного тренинга / М. Кларин // Консультант директора. – 2000. – № 10. – С. 22–32.
177. Кларин, М.В. Инновации в учебном процессе / М.В. Кларин // Магистр. – 1993. – № 2. – С. 39–44.
178. Кнорринг, В.И. Теория, практика и искусство управления: учебник / В.И. Кнорринг. – 2-е изд., изм. и доп. – М.: НОРМА, 2001. – 511 с.
179. Князев, Е.А. Генезис высшего педагогического образования в России XVIII – начала XX века: смена парадигм / Е.А. Князев. – М.: Сентябрь, 2001. – 239 с. – ISBN 5-88753-054-5 .
180. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
181. Князева, Е.Н. Международный Московский синергетический форум (некоторые итоги и перспективы) / Е.Н. Князева // Вопр. философии. – 1996. – № 11. – С. 148–152.
182. Кодекс об Образовании Республики Беларусь № 243-3 от 13.01.2011 – Режим доступа: [http://belzakon.net/Кодексы/Кодекс\\_об\\_Образовании\\_РБ](http://belzakon.net/Кодексы/Кодекс_об_Образовании_РБ) – Дата доступа: 27.02.2014.
183. Ковалев, Ю.Ю. География мировой науки: учебное пособие / Ю.Ю. Ковалев. – М.: Гардарики, 2002. – 156 с. – ISBN 5-8297-0103-0.
184. Ковалева, Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: лекции 1-4 / Т.М. Ковалева. – М.: ПУ Первое сентября, 2010. – 56 с.
185. Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган // Личность. Культура. Общество: в 2-х т. Т. I. Избранные труды 1961 – 1987 гг. / под общ. ред. Ю.Р. Вишневого. – Екатеринбург: Маска, 2009. – С. 12–22.
186. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога: пособие / Г.М. Коджаспирова; под ред. Ю.М. Забродина. – М., 1994. – 342 с. – ISBN 5-8297-0172-3.
187. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.– 286 с.

188. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. Научно-педагогическое пособие для системы повышения квалификации работников образования/ И.А. Колесникова. – СПб. Издательство «Дрофа», 2003. – 286с.
189. Колосова, Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия / Е.Б. Колосова. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с.
190. Кольчик, И.В. Стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Викторовна Кольчик. – Нижний Новгород, 2008. – 158 с.
191. Комаров, В.Ф. Программа работ лаборатории управленческого консультирования / В.Ф. Комаров. – 2-е изд. – Новосибирск: Наука, 2008. – 272 с.
192. Коменский, Я.А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский; под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – (Педагогическая библиотека). – С. 44–99.
193. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.
194. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: учеб. пособие по спецкурсу / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1980. – 93 с.
195. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1986. – 135 с.
196. Кондратенко А.Б. Проектирование образовательного процесса в информационном обществе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология / А.Б. Кондратенко. – 2013. – №5. – С. 42-49. ISSN 2223-2095.
197. Консалтинговые услуги в условиях реформирования экономики России / М.И. Кныш [и др.]; под ред. М.И. Кныша. – СПб.: Д. Буланин, 2003. – 192 с. – ISBN 5-86007-401-8.
198. Консультирование в области образования: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / М-во образования Рос. Федерации; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена; Междунар. центр образовательных инноваций; сост. Н.В. Гороховатская [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – Ч. 1. – 130 с.
199. Концепция Государственной программы инновационного развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы : одобр. на заседании Президиума Совета Министров Республики Беларусь : 22 сентября 2015 г. – Режим доступа:<http://www.gknt.gov.by/opencms/opencms/ru/innovation/inn2/> – Дата доступа: 27.02.2016.
200. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]:распоряжение Правительства России от 17 ноября 2008 года № 1662-р. – Режим доступа:
201. <http://минобрнауки.рф/> 8В. – Дата доступа: 03.10.2013.



202. Концепция развития сферы услуг в Республике Беларусь на 2015-2020 годы. – Минск, 2014. – 75с. С. 29
203. Концепция федеральной целевой программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2014 – 2020 годы [об утверждении] [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 08.05.2013 N 760-р. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф//3375>. – Дата доступа: 14.02.2015.
204. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф//4952>. – Дата доступа: 07.06.2015
205. Кооп, А.В. Образование и социализм / А.В. Кооп. – 2-е изд. – Таллин, 2013. – 108 с.
206. Коробцев, В.В. Проблемы профессионализма консультантов по управлению / В.В. Коробцев // Управленческое консультирование нововведений: сб. тр. – М.: ВНИИСИ, 1990. – Вып. 4. – С. 88–94.
207. Котарбиньский, Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбиньский; пер. с польск. Л.В. Васильева, В.И. Соколовского; под ред. Г.Х. Попова. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
208. Котельников, В.Ю. Управление инновациями: стратегический подход. Гибкие корпоративные стратегии выживания и лидерства в новой экономике / В.Ю. Котельников. – М.: Эксмо, 2007. – 96 с. – (Бизнес-коуч). – ISBN 978-5-699-13783-1.
209. **306**Котляревский, Ю.Л. Управленческое консультирование в России / Ю.Л. Котляровский. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 347 с.
210. Котова, И.Б. Социализация и воспитание: учеб пособие / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. – 144 с. – ISBN 100-0-00006-357-6.
211. Коуп, М. 7 основ консалтинга: пер. с англ. Е. Виноградовой, Е. Колотвиной / М. Коуп. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с. – (Консалтинг). – ISBN 978-5-91180-306-3.
212. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования: пер. с лит. / Р. Кочюнас. – М.: Акад. Проект, 2000. – 240 с. – ISBN 5-8291-0002-9.
213. Кравченко, А.И. Классики социологии менеджмента: Ф. Тейлор, А. Гастев / А.И. Кравченко. – СПб.: Рус. христ. гуманитар. ин-т, 1998. – 320 с. – ISBN 5-888-12-003-0.
214. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – 3-е изд., стер. – М., 2016.– 400 с. – ISBN 978-5-7695-5491-9.
215. Краевский, В.В. Приливы и отливы в океане образования / В.В. Краевский // Инновации в образовании. – 2003. – № 6. – С. 5–19.
216. Красовский, Ю.Д. Организационное поведение: учеб. пособие для вузов / Ю.Д. Красовский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 511 с.
217. Кристенсен К. Стратегия жизни / Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2013. 242с. ISBN: 978-5-9614-2239-9

218. Кричевский, Р.Л. Если вы – руководитель: элементы психологии в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – М.: Дело ЛТД, 1993. – 352 с. – ISBN 5-85900-047-2.
219. Кудрявцев, А.В. Обзор методов создания новых технических решений / А.В. Кудрявцев. – М.: ВНИИПИ, 1987. – 53 с.
220. Кудрявцев, Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности / Т.В. Кудрявцев // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований: сб. науч. тр. / отв. ред. Н.Д. Никандров. – М.: АПН СССР, 1985. – С. 132–143.
221. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
222. Кузнецова И.С. Конфликт типов теоретической и практической рациональности в русской философии и науке XIX века // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – Вып. 6. – С. 7–16.
223. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике: монография / А.И. Кукуев. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с. – ISBN 978-5-8480-0690-2.
224. Кулаков, С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С.А. Кулаков. – Спб.: Речь, 2002. – 236 с. – (Современная психотерапия). – ISBN 5-926801-15-X.
225. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий : учеб.-практ. пособие / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 2001. – 159 с. – ISBN 5-87807-198-3.
226. Культурное строительство СССР: стат. сб. – М.: Госстатиздат, 1956. – 331 с.
227. Кулябко, Е.С. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук / Е.С. Кулябко. – М.; Л.: Акад. наук СССР, 1962. – 205 с.
228. Кунц, Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций: в 2 т.: [пер. с англ.] / Г. Кунц, С. О’Доннел. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 2001. – Т. 1. – 495 с.
229. Курдюмов, С.П. Синергетика – теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы / С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
230. Кхол, Й. Эффективность управленческих решений: пер с чеш. / Й. Кхол; под общ. ред. и с послесл. Б.В. Губина, А.Г. Певзнера. – М.: Прогресс, 1975. – 195 с.
231. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учеб. пособие: в 2 ч. / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. – Ч. 2. – 232 с. – ISBN 5-7904-0173-2.
232. Лаврова, О.В. Любовь в эпоху постмодерна: Ad hoc коучинг о людях "До востребования" / О.В. Лаврова. – М.: Дело и сервис, 2010. – 448 с. – ISBN 978-5-8018-0461-3.
233. Ладенко, И.С. Интеллект управления и консультирование / И.С. Ладенко, В.Г. Поляков. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1992. – 176 с. – ISBN 5-02-029850-6.

234. Ладыжец, Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации: монография / Н.С. Ладыжец. – 2-е изд. – Ижевск: Филиал изд-ва Нижегород. ун-та при УдГУ, 2009. – 231 с. – ISBN 5-7029-0032-4.
235. Лазаренко, И. Модерация – инновационный проект (результаты международного сотрудничества в области повышения квалификации) [Электронный ресурс] / И. Лазаренко // Новые знания. – 2004. – № 3. – Режим доступа: [http://www.znanie.org/jornal/n3\\_04/moder.html](http://www.znanie.org/jornal/n3_04/moder.html). – Дата доступа: 21.10.2014.
236. Лапин, Н.И. Теория и практика инноватики: учеб. пособие / Н.И. Лапин. – М.: Университетская книга: Логос, 2012. – 328 с. – (Новая университетская библиотека). – ISBN 978-5-98704-319-0.
237. Ларина, В.П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Валентина Петровна Ларина. – Самара, 2008. – 406 с.
238. Ларичев, О.И. Теория и методы принятия решений / О.И. Ларичев. – М.: Логос, 2000. – 296 с.
239. Лебедев, С. Плюрализм или фундаментальность / С. Лебедев // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 59–66. – ISSN 0869-3617.
240. Левонтина, И.Б. Назначение, предназначение, функция, миссия, роль / И.Б. Левонтина // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / В.Ю. Апресян [и др.], под рук. Ю.Д. Апресяна. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 577–583. – ISSN 1726-153X, ISBN 5-94457-159-4.
241. Лейбин, В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин. – М.: АСТ, 2010. – 960 с. – ISBN 978-5-17-063584-9.
242. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
243. Липпит, Г. Консалтинговый процесс в действии: [пер. с англ.] / Г. Липпит, Р. Липпит. – М.; СПб.: Питер, 2007. – 208с. – (Консалтинг). – ISBN 978-5-469-00294-9.
244. Литвак, Б.Г. Наука управления: теория и практика / Б.Г. Литвак. – М.: Дело, 2012. – 424 с. – ISBN 978-5-7749-0621-5.
245. Лифинцев, Д.В. Современные концепции социальной работы в Соединенных Штатах Америки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дмитрий Валентинович Лифинцев. – Калининград, 2005 – 386 с.
246. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство. – СПб, 2000. – 704 с.
247. Лузин, А.Е. Консультационные фирмы капиталистических стран по управлению / А.Е. Лузин, В.Ю. Озира. – М.: Экономика, 1975. – 127 с.
248. Лукашениа, З.В. Игро моделирование как средство совершенствования профессиональной деятельности педагога / З.В. Лукашениа // Известия Смоленского государственного университета / Ежеквартальный журнал. Научное издание. – Смоленск, Издательство Смоленского государственного университета, 2014. – № 2 (26). – С. 427-436. – ISSN 2072-9464.

249. Лукашя, З.В. Использование консалтинга для возрождения наставничества в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] / З.В. Лукашя // Непрерывное образование: XXI век. – Выпуск 3 (19), 2017, – DOI: [10.15393/j5.art.2017.3566](https://doi.org/10.15393/j5.art.2017.3566). – Режим доступа: <http://1121.petrso.ru/journal/article.php?id=3566>. – Дата доступа: 11.10.2017.

250. Лукашя, З.В. Консалтинг в высшем учебном заведении: монография / З.В. Лукашя; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. – Барановичи: БарГУ, 2016. – 279 с. – ISBN 978-985-498-723-1.

251. Лукашя, З.В. Консалтинг как форма непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров / З.В. Лукашя // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8. – № 2. – С. 100-114. – DOI: [10.7442/2071-9620-2016-8-2](https://doi.org/10.7442/2071-9620-2016-8-2).

252. Лукашя, З.В. Консалтинг как форма сопровождения инновационной деятельности педагога/ З.В. Лукашя // В мире научных открытий / Гуманитарные и общественные науки. Научный журнал. – № 7.1(31). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. – С. 332–351. – ISSN 2072-0831.

253. Лукашя, З.В. Методика определения успешности реализации консалтинговых процедур / З.В. Лукашя, В.К. Пельменев // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. – Калининград:Изд-во БФУ им. И.Канта, 2014. – Вып. 11: Педагогические и психологические науки. – С. 39-48. ISSN 2223-2095.

254. Лукашя, З.В. Перспективы реализации консалтинговой функции университета / З.В. Лукашя // Organizacja pracy w instytutach edukacyjnych / Monografia wieloautorska pod red. nauk. A/ Gradzkiej-Tus, E. Jagiello, A. Klim-Klimaszewskiej / Siedlce: Wydawnictwo UniwersytetuP rzyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2016. – С. 105–112. – ISBN 978-83-941235-7-4.

255. Лукашя, З.В. Реализация консалтинговых услуг в высшем учебном заведении / З.В. Лукашя, В.К. Пельменев // Российский научный журнал. – Рязань: Издатель АНО «РИЭПСИ», 2015. – № 6 (49). –С.206-211. – ISSN 1995-4417.

256. Лукашя, З.В. Роль консалтинговой функции в инновационном развитии современного вуза / З.В. Лукашя // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 4(37). С. 316-321.

257. Лукашя, З.В. Тенденции развития высшего образования за рубежом: функциональный аспект [Текст]: моногр. / З.В. Лукашя – Барановичи: РИО БарГУ, 2013. – 480, [4]с. – 110 экз. – ISBN 978-985-498-555-8.

258. Лукашя, З.В. Тенденции развития российского высшего образования: функциональный аспект [Текст]: моногр. / З.В. Лукашя – Баранович: РИО БарГУ, 2014. 403, [4]с. – 110 экз. – ISBN 978-985-498-578-7.

259. Лукашя, З.В. Технологизация процесса профессиональной подготовки будущих учителей в высшем педагогическом колледже (на примере курса «Методика трудового обучения»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зоя Владимировна Лукашя. – Минск, 2003. – 140 с.

260. Лукашя, З.В. Управление функционированием вуза в режиме организационного развития посредством реализации его консалтинговой функции /

З.В. Лукашеня // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8. – № 3. – С. 122-134. – DOI: 10.7442/2071-9620-2016-8-2.

261. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека, их нарушения при локальных поражениях мозга: монография / А.Р. Лурия. – Изд. 3-е. – М.: Акад. проект, 2000. – 512 с. : ил. – ISBN 5-8291-0079-7.

262. Люшер, М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы / М. Люшер. – Воронеж: Модэк, 1993. – 160 с.

263. Ляудис, В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе / В.Я. Ляудис // Инновационное обучение. Стратегия и практика: материалы первого науч.-практ. семинара психологов и организаторов школьного образования, Сочи, 3–10 окт. 1993 г. / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Федоровец: Полипресс, 1994. – С. 189–193.

264. Макаревич, В.Н. Игровые методы в социологии: теория и алгоритмы / В.Н. Макаревич. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 119 с.

265. Макаревич, В.Н. Чаепитие в зазеркалье (из опыта управленческого консультирования) / В.Н. Макаревич // Социологические исследования. – 2001. – № 12. – С. 57–62.

266. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 236 с. – (Библиотека учителя. Педагогические раздумья). – ISBN: 5-09-000780-2.

267. Макиавелли, Н. Избранные сочинения: пер. с итал. / Никколо Макиавелли; вступ. ст. К. Долгова; сост. Р. Хлодовского; коммент. М. Андреева, Р. Хлодовского. – М.: Худож. лит., 1982. – 501 с.

268. Максвелл, Дж. Наставничество 101 / Дж. Максвелл; пер. с англ. Ю.И. Герасимчик. – М.: Попурри, 2009. – 160 с.

269. Максимов, В.В. Институт тьюторства как образовательная стратегия / В.В. Максимов // Россия в контексте современных образовательных моделей: прогр. и тез. междунар. конф., 10 – 12 марта 2000 г., (Переделкино) / Междунар. ин-т менеджмента ЛИНК. – Жуковский, 2000. – С. 54–57.

270. Макхэм, К. Управленческий консалтинг: пер. 4-го англ. изд. / Калверт Макхэм. – М.: Дело и Сервис, 2009. – 288 с. – ISBN 5-8018-0047-6.

271. Мамардашвили, М.К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 224 с. – ISBN 5-88766-055-4.

272. Маринко, Г.И. Управленческий консалтинг: учеб. пособие / Г.И. Маринко. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 381 с.

273. Маркова, А.К. Психология профессионализма: монография / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 306 с.

274. Мартыненко, О.О. Инновационное проектирование учебного процесса / О.О. Мартыненко // Высшее образование сегодня. – 2006. – №2. – С. 12–19.

275. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; пер. с англ. Г.А. Балл, А.П. Попогребский. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

276. Масыгин, В.П. Повышение качества непрерывной военно-профессиональной подготовки офицеров ВМФ России: дис. ... д-ра пед. наук: 20.02.02 / Владимир Павлович Масыгин. – Москва, 2006 – 393 с.

277. Материалы, собранные отделом высочайше учрежденной комиссии для пересмотра общего устава российских университетов при посещении их в сентябре, октябре и ноябре 1875 года. – СПб., 1876.

278. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью: метод. пособие / Е.И. Машбиц. – Киев: Вища школа, 1987. – 224 с.

279. Мезина, О.Н. Формирование управленческих умений учителя профильной школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Н. Мезина; Ульянов. гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Ульяновск, 2007. – 216 с.

280. Мескон, М.Х. Основы менеджмента: [пер. с англ.] / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; общ. ред. и вступ. ст. Л.И. Евенко. – 2-е изд. – М.: Дело, 2002. – 702 с. – ISBN 5-85900-015-4.

281. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / Н.Г. Алексеев [и др.]. – Новосибирск: ИИФФ СО АН СССР, 1991. – 74 с.

282. Мехонцева, Д.М. Самоуправление и управление: вопросы общей теории систем / Д.М. Мехонцева. – Красноярск: Изд-во Красн. ун-та, 1991. – 248 с.

283. Мизес, Л. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории: пер. с англ. / Людвиг фон Мизес. – 3-е изд., испр. – Челябинск: Социум, 2005. – 878 с. – ISBN 978-5-91603-071-6.

284. Мильнер, Б.З. Управление знаниями / Б.З. Мильнер. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 178 с.

285. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с. – ISBN 978-5-4469-304-7.

286. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: учеб.-метод. пособие / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с. – (Библиотека школьного психолога). – ISBN 5-89502-040-2.

287. Михайличенко, Е.А. Системно-синергетический подход в управлении учреждением дополнительного образования (на этапе внедрения инноваций): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.А. Михайличенко. – Волгоград, 2008. – 164 л.

288. Михалин, В.А. Актуальные проблемы реформирования отечественного образования / В.А. Михалин, О.А. Михалина. – Новосибирск: НГАУ, 2006. – 163, [2] с. – ISBN 5-94477-039-2.

289. Мишед, Л. Идея университета / Л. Мишед // Вестник высшей школы. – 1991. – № 9. – С. 85–90. – ISSN 0321-0383.

290. Моисеев, А.М. Проектное управление в образовании: учеб.-метод. комплект материалов для подготовки тьюторов / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 124 с.

291. Морган, Г. Образы организации / Г. Морган; пер. с англ. [И. Матвеевой, Р. Самуенковой]; Стокгольмская школа экономики. – М.: Манн; Иванов и Фербер, 2008. – 501 с.
292. Моховиков, А.Н. Телефонное консультирование / А.Н. Моховиков. – М.: Смысл, 1999. – 410 с.
293. Мычко, Е.И. Практико-ориентированные технологии формирования коммуникативной культуры педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Елена Иосифовна Мычко. – Калининград, 2002. – 421 с.
294. Набойченко, С. К реализации стратегии партнерства высшей школы и бизнеса / С. Набойченко, А. Соболев, Т. Богатова // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 3–10. – ISSN 0869-3617.
295. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с. – ISBN 5-9268-0275-7
296. Народное хозяйство СССР в 1958 году: статист. ежегодник. – М.: Госстатиздат, 1959. – 960 с.
297. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года (одобрена Постановлением Правительства Российской Федерации №751 от 04.10.2000): [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [http://www.sfedu.ru/docs/program\\_razv/doctrina.doc](http://www.sfedu.ru/docs/program_razv/doctrina.doc). – Дата доступа: 11.08.2014.
298. Национальные инновационные системы в России и ЕС / под ред. В.В. Иванова (Россия), Н.И. Ивановой (Россия), Й. Розебума (Нидерланды), Х. Хайсберса (Нидерланды). – М.: ЦИПРАН РАН, 2006. – 280 с. – (Инновационное развитие и коммерциализация технологий в России и странах ЕС: опыт, проблемы, перспективы). – ISBN: 5-91294-001-2.
299. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с. – ISBN 5-89896-180-1
300. Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика консультирования: пер. с англ. / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
301. Нечаев, Н.В. К 250-летию первых указов Петра I о школах / Н.В. Нечаев // Советская педагогика. – 1951. – № 6. – С. 15–33. – ISSN 0131-6826.
302. Никитина Л.А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условия инновационного развития образования: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Любовь Андреевна Никитина. – Барнаул, 2014. – 460с.
303. Николаев, А.В. Управление современным государственным вузом как целостной системой: дис ... канд. экон. наук: 05.13.10, 08.00.10 / А.В. Николаев. – М.: НИИВО, 2000. – 197 с.

304. Николина, В.В. Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Вера Викторовна Николина. – Нижний Новгород, 1999. – 345 с.
305. Николис, Г. Познание сложного: введение / Г. Николис, И. Пригожин. – М.: Мир, 1990. – 358 с.
306. Нуайе, Д. Вы – наставник / Д. Нуайе. – М.: Претекст, 2005. – 48 с.
307. Об образовании: Модельный закон «О статусе работника образования» // Содружество Независимых Государств. Совет по сотрудничеству в области образования государств-участников СНГ [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.cis.unibel.by/ru/main.aspx?guid=16351>. – Дата доступа: 11.02.2014.
308. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Сов. Федерации 26 дек. 2012 г. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф//2974>. – Дата доступа: 09.10.2012.
309. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей специалистов и служащих [Электронный ресурс]: приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н: зарегистрировано в Минюсте РФ 06.10.2010 N 18638. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.116278>. – Дата доступа: 20.12.2012.
310. Об утверждении плана реализации в 2015 – 2016 годах Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 06.03.2015 № 373-р. – Режим доступа: [минобрнауки.рф/проекты/434/файл/](http://минобрнауки.рф/проекты/434/файл/) – Дата доступа: 11.08.2015.
311. О Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы : Указ Президента Республики Беларусь № 31: от 31 января 2017 г. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=12551&p0=P31700031> – Дата доступа: 12.03.2017.
312. О проведении конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития и создания на базе образовательных организаций опорных университетов [Электронный ресурс]: приказ Министра образования и науки РФ от 16 окт. 2015 г. – Режим доступа: <http://strf.ru/material.VnqUu6IUWho>. – Дата доступа: 07.11.2015.
313. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/627520/>. – Дата доступа: 11.08.2015.
314. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М.: ИТИ Технологии. – 2005. – 944 с.
315. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет // Вопросы философии. – 1989. – № 3–4. – С. 86–87. – ISSN 0042-8744.
316. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М. Голубевой, А. Корбута. – М. : ГУ-ВШЭ, 2010. – 144 с. – ISBN 978-5-7598-0735-3.
317. Основы менеджмента: учеб. для вузов /Д.Д. Вачугов, Т.Е. Березкина, Н.А. Кислякова [и др.]; под ред. Д.Д. Вачугова. – М.: Высш. школа, 2002. – 367 с.



318. Парслоу, Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй; пер. с англ. А. Маслова. – СПб.: Питер, 2003. – 203 с.
319. Патрушев, А. Наставничество сегодня – необходимая мера или ненужное излишество? / А. Патрушев // Управление развитием персонала. – 2012. – № 1. – С. 26–30.
320. Певзнер, М.Н. Теория и практика сопровождения профессиональной деятельности педагогов / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения: межрегион. сб. науч. трудов. – СПб.: Петрополис, 2001. – С. 285–300. – ISBN 978-5-7692476-7.
321. Педагогические игры: учеб. пособие / Б.М. Чарный [и др.]; Пермский гос. пед. ин-т. – Пермь: ПГПИ, 1991. – 101 с.
322. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких [и др.]. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
323. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Н. Певзнер [и др.]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 320 с. – ISBN 5-7695-2476-6.
324. Пельменев, В.К. Программный подход к совершенствованию системы физической культуры и спорта в Калининградской области / В.К. Пельменев // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – №3. – С. 114–120. – ISSN: 2500-3216.
325. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций: монография / Г.Н. Прокументова [и др.]. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. – 484 с. – (Монографии). – ISBN 5-7511-1961-9.
326. Персональный менеджмент: учебник / С.Д. Резник, В.В. Бондаренко, Ф.Е. Удалов, И.С. Чемезов. – 6-е изд. перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 210 с. – ISBN 978-5-16-003163-7.
327. Пестофф, В.А. Консультант по управлению: новые задачи / В.А. Пестофф. – Проблемы теории и практики управления. 2009. – № 2. – С. 96-100. – ISSN 0234-4505
328. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации: учеб.-метод. пособие / А.В. Петров. – СПб.: Речь, 2005. – 80 с.
329. Петровский, А.В. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / А.В. Петровский. – М., 1993. – 76 с.
330. Писарева С.А. Межвузовское взаимодействие в современном педагогическом образовании: из опыта Герценовского университета / С.А. Писарева // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2011. – № 1. – С. 51.
331. Письмо Минобразования России от 09.03.2004 № 15-55-357ин/15 <http://docs.cntd.ru/document/901899128>
332. Питюков, В.Ю. Теория и методика обучения педагогической технологии в системе непрерывного профессионального образования учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Владимир Юрьевич Питюков. – М., 2004. – 433 с.
333. Победоносцев, К.П. Об университетском преподавании / К.П. Победоносцев // Победоносцев, К.П. Сочинения. – СПб.: Наука, 1996. – (Российская государственная мысль). – С 441–443. – ISBN 5-02-028333-9.

334. Подповетная, Ю.В. Специфика управления научно-образовательным процессом университета при подготовке студентов экономических специальностей / Ю.В. Подповетная // Вест. Южно-Уральского гос. ун-та. Сер. Экономика и менеджмент. – 2009. – № 29. – С. 52–56.

335. Подымова, Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: монография / Л.С. Подымова. – М.: Прометей: МГПУ, 2012. – 260 с. – ISBN 978-5-4263-0108-5.

336. Позднякова, О.К. Формирование нравственного сознания будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Оксана Константиновна Позднякова. – Самара, 2006. – 492 с.

337. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе [Электронный ресурс]: в 55 т. Т. 38 (1863): Часть 1: Закон № 3975. – СПб., 1830–1884. – Режим доступа: [http://www.nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://www.nlr.ru/e-res/law_r/content.html). – Дата доступа: 14.01.2013.

338. Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое [Электронный ресурс]: в 45 т. Т. 4 (1830). – СПб., 1830. – Режим доступа: [http://www.nlr.ru/e-res/law\\_r/content.html](http://www.nlr.ru/e-res/law_r/content.html). – Дата доступа: 14.01.2013.

339. Полонский, В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В.М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – №2 – С.4 – 14.

340. Положение о Высших женских курсах в Москве и речи, произнесенные при открытии Курсов 1 ноября 1872 года профессорами Московского университета св. А.М. Иванцовым-Платоновым, С.М. Соловьевым и В.И. Герье. – М.: Университетская типография, 1872. – 38 с.

341. Поляков, С.Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Ульяновск, 1993. – 398 с.

342. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова; Уральский государственный педагогический университет. – Вып. 9. – Екатеринбург, 2016. – 484с.

343. Портер, М.Е. Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов / М.Е. Портер ; [пер. с англ. И. Минервин]. – 3 издание. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2011. – 454 с. – ISBN: 978-5-9614-4334-8.

344. Посадский, А.П. Консультационные услуги в России: практ. пособие для менеджеров и предпринимателей / А.П. Посадский, С.В. Хайниш. – М.: Финстатинформ, 2005. – 173 с. – ISBN 5-7166-0136-7.

345. Поташник, М.М. Коучинг – вершина профессионализма руководителя в работе с людьми / М.М. Поташник // Народное образование. – 2010. – № 9. – С. 110–115.

346. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: пособие для учителей и рук. школы / М.М. Поташник. – М.: Пед. о-во России ; Центр пед. образования, 2011. – 448 с.

347. Похмелкина, Г.Ф. Супервизия практики и повышение профессиональной квалификации в контексте гуманизации образования / Г.Ф. Похмелкина //

Психологическая служба в системе образования: материалы междунар. науч.-практ. конф., 24-25 апр. – Махачкала: ДНЦ РАО, 2008.

348. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: организация и технологии обучения / Попов Ю.В. [и др.]. – М.: НИИВО, 1999. – 52 с.

349. Практический интеллект / Р.Дж. Стенберг [и др.]. – СПб.: Питер, 2002. – 265 с. – (Мастера психологии). – ISBN: 5-318-00013-4.

350. Ридингс, Б. Университет в руинах / Билл Ридингс; [пер. с англ. А.М. Корбута]. – Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с. – ISBN 978-5- 7598-0716-2.

351. Преловская, И.С. Что изменит реформа в высшей школе / И.С. Преловская // Известия. – 1997. – 12 ноября.

352. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики / А.И. Пригожин. – Изд. 4-е, испр. и доп. – М.: 2013. – 271 с. – ISBN 5-250-00329-X.

353. Пригожин, А.И. Становление управленческого консультирования в России / А.И. Пригожин // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – № 3. – С. 103–108.

354. Пригожин, И.Р. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И.Р. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

355. Прилежаев, Е. Школьное дело в России до Петра Великого и в начале XVII в. / Е. Прилежаев // Странник. – 1881. – Вып. 1–3. – Т. 1. – С. 217.

356. Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц [Электронный ресурс]: письмо МО РФ от 9 марта 2004г. N 15-55-357ин/15. – // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901899128>. – Дата доступа: 22.02.2013

357. Приоритетные направления фундаментальных научных исследований в области управления образованием [Электронный ресурс] / С.Ю. Новоселова [и др.] // Проблемы современного образования: интернет-журнал. – 2012. – № 4 – С.5–20. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2012-g/vypusk-4>. – Дата доступа: 24.01.2014.

358. Приходько, В.М. Инженерная педагогика: становление, развитие, перспективы / В.М. Приходько, З.С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 10–25. – ISSN 0869-3617.

359. Прокопенко, И.И. Управленческое консультирование как услуга / И.И. Прокопенко // Проблемы теории и практики управления. – 1988. – № 1. – С. 90–95. – ISSN 0234-4505.

360. Прозументова, Г.Н. Управление образовательными инновациями: гуманитарный подход / Г.Н. Прозументова // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 122-131.

361. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева [и др.]. – М.: Тверь : СФК-офис, 2012. – 246 с.

362. Прохоров, М.М. Инновации и старые проблемы новизны / М.М. Прохоров // Вестник Российского философского общества. – 2007. – № 2 (42). – С. 92-101.
363. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] // Энциклопедии и словари. – Режим доступа: [http://enc-dic.com/enc\\_psy/Supervizija-23360.html](http://enc-dic.com/enc_psy/Supervizija-23360.html). – Дата доступа: 22.12.2015.
364. Психология менеджмента: учеб. для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 639 с : ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
365. Психология рефлексивных процессов / под ред. И.С. Ладенко, И.Н. Семенова. – Новосибирск, 1992. – 189 с.
366. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во политич. литературы, 1990. – 495 с. – ISBN 5-250-00364-8
367. Психолого-педагогические технологии развития профессионального мастерства кадров управления / И.В. Байер [и др.] ; отв. ред. А.А. Деркач, Э.А. Манушин. – М.: РАГС, 1997. – 238 с.
368. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2000. – 1019 с. – (Золотой фонд психотерапии). – ISBN 5-8046-0152-0.
369. Пугачев, В.П. Руководство персоналом организации / В.П. Пугачев – М.: Аспект Пресс, 2000. – 54 с.
370. Пугачева, Е. Синергетический подход к системе высшего образования / Е. Пугачева // Высш. образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.
371. Радугин, А.А. Социология: курс лекций / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – 2-е изд. – М.: Владос, 2015. – 192 с. – ISBN 5-87065-24-0.
372. Растянников, А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. – М.: ПЭР СЭ, 2002. – 320 с.
373. Рахманин, В.С. Пять дилемм высшего образования / В.С. Рахманин // Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки: материалы междунар. конф. 20–21 февр. 2001 г. – Воронеж, 2001. – Часть 1. – С. 80–84.
374. Рац, М.В. Инновационная политика: возможные концептуальные основы // Наука. Инновации. Образование: альманах. – Вып. 11. – М.: Языки славянской культуры, 2012. – С. 74-89.
375. **553**Ревякина Н.В. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников. – Москва: Directmedia, 2015. – 413 с. – ISBN 5447540062
376. Резник, Г.А. Функции вуза: новые возможности развития [Электронный ресурс] / Г.А. Резник, Ю.С. Пономаренко, М.А. Курдова // Мир Науки: научный интернет-журнал. – 2014. – Вып. 4. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/issue-4-2014.html>. – Дата доступа: 04.12.2014.
377. Репецкий, Ю.А. Рефлексивно-творческая среда как средство личностного самоопределения в процессе профессионализации / Ю.А. Репецкий, С.Ю. Степанов,

И.Н. Семенов // Личностная ориентация в образовании. Теория и практика. – Волгоград: ВГПУ, 1994. – С. 21–43.

378. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс ; пер. с англ. Р. Кучкаровой. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. – 512с. – ISBN 978-5-903182-06-0.

379. Роджерс, Н. Фасилитация творчества / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 64–73.

380. Российский статистический ежегодник: статистический сборник / Госкомстат России; В.И. Галицкий, Н.И. Пашинцева, М.И. Гельвановский [и др.]. – М.: Госкомстат России, 1998. – 815 с. : табл. – ISBN 5-89476-030-5.

381. Рубинштейн, С.П. Основы общей психологии: учеб. пособие / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 712 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-314-00016-8.

382. Румянцева, З.П. Менеджмент организации : учеб. пособие / З.П. Румянцева, Н.А. Саломатин, Р.З. Акбердин [и др.]. – 3-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 432 с.

383. Руткевич, М.Н. «Плоды деидеологизации»: о гуманитарной подготовке молодых ученых / М.Н. Руткевич // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С.138–142. – ISSN 0869-3617.

384. Савельев, А.Я. Высшее образование: состояние и проблемы развития / А.Я. Савельев; НИИ высш. образования– 2-е изд. – М.: НИИВО, 2006. – 120 с.– ISBN 5-88876-036-6.

385. Савенкова, И.А. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов: монография / И.А. Савенкова, И.Н. Семенов. – Сочи: НОЦ РАО, 2005. – 173 с.

386. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

387. Сажин, А.Ф. Институты рынка / А.Ф. Сажин, Е.Е. Смирнова. – М.: БЕК, 1998. – 310 с.

388. Самсонова, Н.В. Формирование конфликтологической культуры специалиста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Самсонова. – Калининград, 2003. – 362 с.

389. Самуэльсон, П. Экономика. Т. I. / П. Самуэльсон. – М.: НПО "Алгон": ВНИИСИ, 1993. – 333 с. – ISBN 5-201-09971-8.

390. Сахарчук, Е.И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Елена Ивановна Сахарчук. – Волгоград, 2004. – 300 с.

391. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с. – ISBN 5-87953-127-9.

392. Семенов, И.Н. Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления / И.Н. Семенов, Е.А. Сиротина, В.К. Зарецкий // Исследование процессов принятия решения. – М.: ВНИИТЭ, 1977. – С. 110–133.

393. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / Питер Сенге ; [пер. с англ. Б.С. Пинскер]. – 2-е изд. – М.: Олимп-Бизнес, 2009. – 406 с.: ил. – ISBN 5-901028-10-4.
394. Сенновский, И.Б. Управленческая деятельность учителя / И.Б. Сенновский // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 48–54. – ISSN 0131-6826
395. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научных-педагогических комплексов (вопросы теории): монография / Н.К. Сергеев. – СПб. ; Волгоград, 1997. – 166 с.
396. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
397. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГПУ, 1998. – 664 с.
398. Серых, А.Б. Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Анна Борисовна Серых. – Калининград, 2005. – 356 с.
399. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с, ил. ISBN 5-9268-0010-2.
400. Силина, С.Н. Профессиографический мониторинг становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Светлана Николаевна Силина. – Екатеринбург, 2002. – 500 с.
401. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании: учеб. пособие / В. П. Симонов. – М.: Высшее образование: Юрайт-Издат, 2009. – 357 с. – (Основы наук). – ISBN 978-5-9692-0481-2.
402. Системы образования зарубежных стран в контексте инновационного развития экономики: Монография /под ред. **И.Н. Симаевой**. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. – 175с.
403. Скотт, П. Глобализация и образование / П. Скотт // Alma Mater. – 2000.– № 4. – С. 3–8. – ISSN 0321-0383.
404. Слостёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – 4-е изд. – М.,. 2015. – 221 с. – ISBN 5-89317-048-2.
405. Слостёнин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Академия, 2004. – 566 с. – ISBN 5-7695-1943-6.
406. Слостёнин, В.А. Педагогический процесс как система и целостное явление / В.А. Слостенин // Педагогика: учеб. пособие / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – С. 195–219.
407. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2. – С. 6-18.
408. Слободчиков, В.И. Проблемы становления и развития инновационного образования / В.И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – №2. – С. 4–28.
409. Словарь иностранных слов русского языка [Электронный ресурс] // Академик. – Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/). – Дата доступа: 17.09. 2014.

410. Смирнов, С.К. История Московской славяно-греко-латинской академии / С.К. Смирнов, К. Истомин. – М.: в тип. В. Готье, 1855. – 428, II, [2] с.
411. Смирнов, Э.А. Разработка управленческих решений: учеб. для вузов / Э.А. Смирнов. – М.: Юнити-Дана, 2000. – 271 с.
412. Смыковская, Т.К. Технология проектирования методической системы учителя математики и информатики: монография / Т.К. Смыковская. – Волгоград: Бланк, 2000. – 250 с.
413. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1986. – 1600 с.
414. Совет по сотрудничеству в области образования государств-участников СНГ // Содружество Независимых Государств [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.cis.unibel.by/ru/main.aspx?guid=14451>. – Дата доступа: 11.02.2014.
415. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школ. педагогов и вузовск. Преподавателей / под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М.: Кнорус, 2013. – 431 с. – ISBN 978-5-406-02535-2.
416. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / О.В Акулова [и др.]; UNESCO; под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с. – ISBN 5-8064-0994-5.
417. Соколова, М.М. Управленческое консультирование: учеб. пособие / М.М. Соколова. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 215 с. – ISBN 978-5-16-005150-5.
418. Соловьев, И.М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. Вып. 1: Университеты до эпохи 60-х годов / И. М. Соловьев. – СПб.: Энергия, 1914. – 206 с.
419. Сохор, А.М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с. – (Педагогическая наука – реформе школы).
420. Социологический словарь [Электронный ресурс] // Энциклопедии и словари. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/sociology/Supervizija-8144.html>. – Дата доступа: 22.12.2013.
421. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. – СПб., 1901. – 268 с.
422. Степанов, С.Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / под ред. А.А. Бабалева. – М.: АПН СССР, 1987. – С. 76–82.
423. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020». – Режим доступа: <http://iip.ni/analytics/analiticheskie-materialy-ministerstva-ekonomicheskogo-razvitiya-rossiyskoj-iederacii/proekt-strategii-innovacionnogo-razvitiya-rossii-do-2020-goda>. – Дата доступа: 12.06.2013.

424. Стюарт, Дж. Тренинг организационных изменений / Джим Стюарт ; [пер. с англ. А. Смирнов]. – 2-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2016. – 254 с. : ил. – (Эффективный тренинг). – ISBN 5-318-00118-1.
425. Субетто, А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода. Классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб.; М.: [б. и.], 2006. – 70 с. – ISBN 5-7591-0773-9.
426. Сухобская, Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития познавательной активности взрослых учащихся / Г.С. Сухобская // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 45–48.
427. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. Т. 1. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский ; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль ; ред., авт. предисл. Н.П. Кузин. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
428. Сухомлинов, М.И. Материалы для истории образования в России в царствование имп. Александра I / М.И. Сухомлинов // Исследования и статьи по истории литературы и просвещения. – Т. I. – СПб., 1888. – 441с.
429. Сфера услуг в России: статистический сборник. – М.: Госкомстат РФ, 2001. – 318 с.
430. Съедин, С.И. Основы управления: курс лекций / С.И. Съедин. – М.: РИО, 1996. – 112 с.
431. Сычева, А.В. Повышение квалификации преподавателей иностранного языка: проблемы и перспективы / А.В. Сычева // Актуальные проблемы дополнительного образования на юге России. – Вып.1. – Ростов н/Д: РГПУ, 2006. – С. 104–108.
432. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: МГУ, 1984. – 344 с.
433. Тамарская Н.В. Формирование управленческой культуры педагога в системе непрерывной профессиональной подготовки дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Нина Васильевна Тамарская. – Калининград, 2004 – 367 с.
434. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Тамбовкина Татьяна Юрьевна; [Место защиты: Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта]. – Москва, 2007. – 375 с.
435. Тамбовцев, В.Л. Пятый рынок: экономические проблемы производства информации / В.Л. Тамбовцев – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 127с.
436. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций : пер. с англ. / Питер Сенге [и др.]. – М.: Олимп-Бизнес, 2004. – 601 с. – ISBN 5-901028-51-1.
437. Тарабаева В.В. Инновационное развитие вузов: проблемы управления конфликтами: Монография. Белгород: Изд-во БелГУ, 2007 324с. ISBN 978-5-9571-0311-0
438. Тарита, Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе: дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Любовь Григорьевна Тарита. – СПб., 2000. – 145 л.
439. Татьянченко, Д.В. Консалтинговая служба в образовании: опыт совмест. деятельности пед. коллектива шк. № 115 и консалтингового центра «Пед. инновации»



Курчат. РУО г. Челябинска / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – М.: Новая шк., 1997. – 78 с. – ISBN 5-7301-0130-9.

440. Татьянченко, Д.В. Управление качеством образования: вхождение в проблему / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – 2-е изд. – Челябинск: Книга, 2005. – 105 с.

441. Тейлор, Ф.У. Принципы научного менеджмента / Ф.У. Тейлор; пер. с англ. А.И. Зак. – 3-е изд. – М.: Контроллинг, 2011. – 104 с. – ISBN: 5-94723-312-6.

442. Теслинов, А.Г. Развитие систем управления: методология и концептуальные структуры / А.Г. Теслинов. – М.: Глобус, 1998. – 229 с.

443. Титова, Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.01 / Е.В. Титова. – СПб., 1995. – 311 л.

444. Токмакова, Н.О. Основы управленческого консультирования [Электронный ресурс]: учеб.-практич. пособие / Н.О. Токмакова, М.В. Андриянова; Международный консорциум "Электронный ун-т", Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, Евразийский открытый ин-т. – М.: [б. и.], 2004. – 83 с. – ISBN 5-7764-0279-4.

445. Топоровский, В.П. Интегративный подход к формированию управленческой компетентности директора развивающейся школы. Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.П. Топоровский. – СПб, 2002. – 331 с.

446. Торн, К. Полное руководство по тренингу: пер. с англ. / Кай Торн, Дэвид Маккей. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 243 с. : ил. – (Менеджмент для лидера). – ISBN 5-16-001330-X.

447. Торопов, П.Б. О связи результативности деятельности менеджера государственного учреждения и параметров профессионального самосовершенствования / П.Б. Торопов, С.Г. Тамарский // Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей: Выпуск 31./ Под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. – М.: МПГУ – МОСПИ, 2008. – С.124 – 126.

448. Трайнев, В.А., Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, социологии, психологии: Методология и практика проведения: Учебное пособие для вузов / В.А. Трайнев. – М. : Владос, 2005. – 303 с. – ISBN 5-691-01448-X.

449. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – 2-е изд. – М., 2008. – 284 с. ISBN 5-98527-008-6.

450. Тряпицына, А.П. Инновационные процессы в образовании / А.П. Тряпицына // Интеграция российского и западноевропейского опыта: сборник статей. – СПб.: РГПУ им А. И. Герцена, 1997.

451. Тряпицына, А.П. Современные тенденции развития педагогической науки / А.П. Тряпицына // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет: рабочие материалы конф. – СПб.: РГПУ, 2000. – С. 24–31.

452. Туретт-Туржи, К. Консалтинг: [пер. с англ.] / К. Туретт-Туржи; предисл. Никитиной Л.Л. – СПб.: Нева, 2004. – 128 с. – (Школа бизнеса). – ISBN 978-5-7654-3509-0.

453. Тюков, А.А. Обучающее консультирование как новый метод психологической практики / А.А. Тюков // Сборник научных трудов / сост. Е.С. Романова. – М.: Институт государственного администрирования, 2006. – С. 180-194.
454. Тютюнник, В. И. Начальный этап развития субъекта творческого труда (оптимистическая теория личности) : учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению и специальности "Психология" / Владимир Тютюнник. – М.: РПО, 2003. – 254, [1] с. : ил. – ISBN 5-8259-0190-6.
455. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем: монография / А.И. Уемов – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
456. Уитмор, Д. COACHING – новый стиль менеджмента и управления персоналом: практ. пособие: пер. с англ. / Джон Уитмор. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 160 с. – ISBN 5-279-02225-X.
457. Управление инновациями: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 7 / Гунин В.Н. [и др.]. – М.: Инфра-М, 1999. – 238 с. – ISBN 5-16-000058-5
458. Управление развитием школы: пособие для руководителей образов, учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 105 с.
459. Управленческое консультирование нововведений (индивид в организации): сб. тр. / отв. ред. А.И. Пригожин. – Вып. 4. – М.: ВНИИСИ, 1990. – 101 с. – ISSN 0202-5280.
460. Управленческое консультирование: в 2 т. Т. 1 / под ред. М. Кубра; пер. с англ. М.К. Бабунашвили. – 2-е изд. – М.: Интерэксперт, 2012. – 318 с. – (Управленческое консультирование). – ISBN 5-85523-004-X.
461. Управленческое консультирование: в 2-х т. Т. 2 / под ред. М. Кубра; пер. с англ. М.К. Бабунашвили. – 2-е изд. – М.: Интерэксперт, 2012. – 350 с. – (Управленческое консультирование). – ISBN 5-85523-004-X.
462. Управление организацией: учебник /под ред. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, Н.А. Соломатина. – 4-е изд. – М., 2009. – 669 с.
463. Урманцев, Ю.А. Общая теория систем: состояние, приложения и перспективы развития / Ю. А. Урманцев // Система, симметрия, гармония: сборник / под ред. В. С. Тюхтина, Ю. А. Урманцева. – М.: Мысль, 1988. – С. 38–123. – ISBN 5-244-00190-6.
464. Уткин, Э.А. Основы мотивационного менеджмента / Э.А. Уткин. – 2-е изд. – М.: ЭКМОС, 2016. – 352 с. – ISBN 5-88124-073-1.
465. Файоль, А. Управление – это наука и искусство / А. Файоль [и др.]. – 3-е изд. – М.: Интерэксперт, 2012. – 351 с. – ISBN 5-250-01591-3.
466. Фалмер, Р.М. Энциклопедия современного управления: в 5 т. Т. 1. Основы управления. Планирование как функция управления / Р.М. Фалмер. – 2-е изд. – М.: Владос, 2012. – 168 с. ISBN 5-691-00476-9.
467. Фатхутдинов, Р.А. Инновационный менеджмент: учебник /Р.А. Фатхутдинов. – 2-е изд. – М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2000. – 624 с

468. Фатхутдинов, Р.А. Стратегический маркетинг / Р.А. Фатхутдинов. –6-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2016. – 368 с. – (Учебник для вузов). – ISBN 978-5-91180-915-7.
469. Философия: энцикл. словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
470. Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии / под ред. Э.Л. Радлова. – СПб.: Тип. акц. общ. Брокгауз-Ефрон, 1911. – 284 с.
471. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.
472. Философский энциклопедический словарь / под ред. С.С. Аверинцева [и др.]. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
473. Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых / Клаус Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 360 с. – (Все о психологической группе). – ISBN 978-5-98563-209-5.
474. Фролов, С.С. Социология: [учебник для высш. учеб. заведений] / С.С. Фролов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2016. – 357, 2 с.: ил. – ISBN 5-88439-060-2.
475. Фролов Ю. В. Управленческий консалтинг в ситуациях экономического выбора: дис. ... д-ра экономич. наук : 08. 00. 05 / Юрий Викторович Фролов. – М., 2001. – 321 с.
476. Хабермас, Ю. Идея университета / Ю. Хабермас // Вестник высшей школы. – 1994. – № 4. – С. 9–17. – ISSN 0321-0383.
477. Хакен, Г. Синергетика: пер. с англ. / Г. Хакен; под ред. Ю.Л. Климонтовича. – М.: Мир, 1980. – 406 с.
478. Хащанский, И.В. О системно-синергетическом подходе в решении проблем развивающего обучения / И.В. Хащанский // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – Вып. 61. – С. 487–492.
479. Херадштейт, Д. Психологические ограничения на принятие решений / Д. Херадштейт, О. Нарвесен // Язык и моделирование социального взаимодействия: сб. ст. ; пер. с англ., фр. и нем. О. Нарвесен. – М.: Прогресс, 1987. – 464 с.
480. Хижняк, З.И. Киево-Могилянская академия / З.И. Хижняк. – Киев: Выща школа, 1988. – 264, [2] с. ил. – ISBN 5-11-000364-5.
481. Ходосевич, М.В. Тьюторская система обучения : опыт реализации в мировой практике / М.В. Ходосевич; науч. ред. А.Ж. Жафяров. – Новосибирск: НГПУ, 1997. – 19 с.
482. Хозов, В.Ф. Гуманизация дополнительного образования взрослых: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / В.Ф. Хозов. – Ярославль, 2003. – 165 л.
483. Холкин, Д.В. Управленческий консалтинг в высшей школе / Д.В. Холкин // Университетское управление. – 2004. – № 2(30). – С. 17–26.
484. Хомерики, О.Г. Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособие для рук. образоват. учреждений / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов; под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 62 с. – ISBN 5-7301-0039-6.

485. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / А.В. Хуторской. – 6-е изд. – М.: 2015. – 255 с. – ISBN 978-5-7695-4672-3.

486. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО, 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] / Андрей Викторович Хуторской // интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> – Дата доступа: 27.06. 2015.

487. Цветкова, В.Д. Новация и инновация в культуре самореализации личности: дис. ... канд. фил. наук: 09.00.13 / Вера Дмитриевна Цветкова. – Челябинск, 2009. – 162 с.

488. Цыпкин, Ю.А. Менеджмент: учеб. пособие / Ю.А. Цыпкин, А.Н. Люкшинов, Н.Д. Эриашвили. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 439 с.

489. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2011. – 311 с.

490. Чакрыров, К. Управленческое консультирование – организация процесса / К. Чакрыров. – М.: Дело, 2006. – 357 с.

491. Черепанов, В.В. Управление развитием инновационных процессов в сельских школах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Черепанов. – Екатеринбург, 1995. – 195 с.

492. Чугунов, Т.К. Высшее образование в СССР / Т.К. Чугунов. – Мюнхен: ЦОПЭ, 1961. – 89с.

493. Шадрин, А.И. Научно-технологические парки и инновационные кластеры [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А.И. Шадрин. – Красноярск, 2013. – Режим доступа: [http://elib.kspu.ru/upload/documents/2013/10/17/25bc5d6c/kniga\\_elektronnaaya-pdf.pdf](http://elib.kspu.ru/upload/documents/2013/10/17/25bc5d6c/kniga_elektronnaaya-pdf.pdf) . – Дата доступа: 19.12.2013.

494. Шадрин, А. Проблема свободы в теории и практике управления организацией / А. Шадрин // Проблемы теории и практики управления. – 2015. – № 8. – С.130–139. – ISSN 0234-4505.

495. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2006. – 384 с. – ISBN 5-7695-3173-8.

496. Шанцер, А.С. Техника построения имитационно-игровой модели в инновационном обеспечении управленческих систем / А.С. Шанцер, К.А. Косоглазенко. // Деловые игры в мире: Материалы Междунар. Науч.-практ. Конф. «Белые ночи», посв. 60-летию дел. Игр. 23-26 июня 1992 г. – В 2-х тт. – СПб., 1992. – Т.2. – С. 11-26.

497. Шафранова, О.Е. Непрерывное образование преподавателя высшей школы – основа оптимизации его профессионального развития: аксиологический подход: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О.Е. Шафранова. – Биробиджан, 2011. – 399 с.

498. Шацкий, СТ. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 2. / под. ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 416 с.

499. Шейн, Э.Г. Консультирование по процессу / Э.Г. Шейн. – СПб.: Питер, 2006. – 280 с. – ISBN 978-5-469-00295-6.
500. Шейн, Э.Г. Организационная культура и лидерство/ Э.Г. Шейн. – СПб.: Питер, 2011. – 336 с. – ISBN 978-5-469-00295-8.
501. Шекшня, С. Как эффективно управлять свободными людьми. Коучинг / С.Шекшня. –М.: Альпина Паблишер, 2011. – 208 с. – ISBN 978-5-9614-1614-5.
502. Шелдрейк, Дж. Теория менеджмента: от тейлоризма до японизации / Дж. Шелдрейк. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
503. Шилов, Д.Н. Государственные деятели Российской империи. Главы высших и центральных учреждений. 1802 – 1917: биобиблиографический справочник / Д.Н. Шилов. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. – 830 с. – ISBN 5-86007-227-9.
504. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с. – ISBN 5-88969-001-9.
505. Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г.П. Щедровицкий // Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – С. 233-280. – ISBN 5-88969-001-9.
506. Щедровицкий, Г.П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки / Г.П. Щедровицкий. – М.: Путь, 2004. – 400 с. – ISBN 5-87590-087-3.
507. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука. Методология / Г.П. Щедровицкий, А.А. Пископель. – М.: Школа Культурной Политики, 1997. – 656 с. – ISBN 5-88969-002-7.
508. Щепаньский, Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский; пер. с польск. М.М. Гуренко. – М.: Прогресс, 1969. – 240 с. – ISBN 978-5-458-48754-2.
509. Щетинина, Г.И. Университеты в России и устав 1884 года / Г.И. Щетинина. – М.: Наука, 1976. – 229 с.
510. Шукшунов, В.Е. Состояние, перспективы развития и повышения эффективности инновационной деятельности высшей школы России / В.Е. Шукшунов // Инновации. – 2005. – № 6. – С. 11-18.
511. Эдмюллер, А. Модерация: искусство проведения заседаний, конференций, семинаров / А. Эдмюллер, В. Томас. – М.: Омега, 2007. – 133 с.
512. Эллис, А. Педагогические инновации: пер. с англ. / А. Эллис, Д. Фоутс. – М.: ИТП и МИО, 1993. – 105 с.
513. Экономическое развитие и инновационная экономика [Электронный ресурс]: Государственная программа Российской Федерации от 29 марта 2013 г. № 467-р. – Режим доступа: [http://economy.gov.ru/minec/about/structure/depstrategy/doc20130408\\_01](http://economy.gov.ru/minec/about/structure/depstrategy/doc20130408_01). –Дата доступа: 07.02.2014.
514. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом / Ф. Энгельс. – М.: Прогресс, 1981. – 510 с.
515. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.
516. Юксвярав, Р.К. Управленческое консультирование: теория и практика / Р.К. Юксвярав, М.Я. Хабакук, Я.А. Лейманн. – 2-е изд. – М.: Экономика, 2008. – 239,[1] с. – (Управление). – ISBN 5-282-00614-6.

517. Юсупов, В.З. Педагогические инновации в гимназиях и лицеях Кировской области / В.З. Юсупов. – Киров, 1995. – 61 с.
518. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании: метод, пособие / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991. – 260 с.
519. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – 2-е изд. – Самара, 2005. – 331 с. – ISBN 5-230-06020-4.
520. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // *Вопр. психологии*, 1995. – № 2. – С. 13–21.
521. Якобс, Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующего консультирования / Д. Якобс, П. Дэвис, Д. Мейер. – СПб. : Б.С.К., 1997. – 240 с.
522. Яковлев, С.В. Тьютор и воспитанник. Педагогическое взаимодействие систем ценностей: монография / С.В. Яковлев ; под ред. В. А. Слостёнина. - Москва : ИНФРА-М, 2017. - 72 с.
523. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – 2-е изд. – Л.: ЛГУ, 2008. – 160 с.
524. XXVI съезд КПСС, 23 февраля – 3 марта 1981 г.: стенографический отчет: [в 3 т.]. Т. 1. – М.: Политиздат, 1981. – 223 с.
525. XXVII съезд КПСС, 25 февраля – 6 марта 1986 г.: стенографический отчет: [в 3 т.]. Т. 1. – М.: Политиздат, 1986. – 654 с.
526. Alexander, P.A. Handbook of educational psychology / Patricia A. Alexander, Philip H. Winne. – 2 nd ed. – N. Y.: London: Routledge, 2009. – 1059 p. – ISBN-13: 978-0805859713; ISBN-10: 0805859713.
527. Astorga, H.H. Skills, competencies, and commonsense [Electronic resource] / Henry H. Astorga. – 2002. – April, 29. – Access mode: <http://www.apmforum.com/columns/eaststrategy4.htm>. – Date off access: 17.10.2015.
528. Axelrod, R. The Evolution of Cooperation / R. Axelrod. – Basic Books, 1984. – 241 p.
529. Baker, D.P. Global trends in educational policy / David P. Baker, Alexander W. Wiseman. – Amsterdam [and others]: Elsevier, 2005. – 328 p.
530. Bishop, S. The complete feedback skills : training book / Sue Bishop. – Hampshire: APD Association [London]: Gower, 2000. – 192p. – ISBN-13: 978-0566082184; ISBN-10: 0566082187
531. Benz, E. Der Lehrer als Berater / E. Benz, N. Rueckriem. – Heidelberg. 1978.
532. Bolton, T. Implementing key skills in further education: perceptions and issues / Trevor Bolton, Terry Hyland // *Journ. of further and higher education*. – 2003. – Vol. 27. – № 1. – P. 15-26.
533. Bynner, J. Qualifications, basic skills and accelerating social exclusion / John Bynner, Samantha Parsons // *Journ. of education and work*. – 2001. – Vol. 14. – № 3. – P. 279-291.
534. Box, G.E.P. Permutation Theory in the Derivation of Robust Criteria and the Study of Departures from Assumptions / G.E.P. Box, S.L. Anderson // *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*. – 1955. – Vol. 17, No. 1. – P. 1-34.

535. Box, G.E.P. Some Theorems on Quadratic Forms Applied in the Study of Analysis of Variance Problems: I. Effect of Inequality of Variance in the One -Way Classification / G.E.P. Box // *The Annals of Mathematical Statistics*. – 1954a. – Vol. 25. – P. 290-302.
536. Box, G.E.P. Some Theorems on Quadratic Forms Applied in the Study of Analysis of Variance Problems: II. Effect of Inequality of Variance and of Correlation Between Errors in the Two-Way Classification / G.E.P. Box // *The Annals of Mathematical Statistics*. – 1954b. – Vol. 25, No. 3. – P. 484.
537. Boehle, Ch. *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* / Ch. Boehler. – Leipzig, 1933. – 213 c.
538. Burks, H.M. *Theories of Counseling* / H.M. Burks, B. Stefflre. – 4-rd Ed. – NY.: McGraw-Hill, 2007. 79p. . ISBN 0-7879-4803-9
539. Cilliers, F. *The Psychodynamic View on Organizational Behavior* / F. Cilliers, P. Koortzen. – SIOP, 2001. – 290 p.
540. Clarc, B.R. *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation* / B.R. Clarc // *Issues in Higher Education*. – Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998. Clemen, R.T. *Making Hard Decisions: an introduction to Decision Analysis* / R.T. Clemen. – 3rd ed. – New York: Duxbury Press, 2006. – ISBN-13: 978-0534260347 – ISBN-10: 0534260349
541. Coates, D.E. *Hard skills vs. soft skills [Electronic resource]* / Dennis E. Coates. – Access mode: <http://www.2020insight.net/Docs4/PeopleSkills.pdf>. – Date off access: 14.02.2015.
542. Coffield, F. *Skills for the future: i've got a little list* / Frank Coffield // *Assessment in education*. – 2002. – Vol. 9. – № 1. – P. 39-43.
543. Crossley, M. *Comparative and international education: policy transfer, context sensitivity and professional development* / Michael Crossley, Keith Watson // *Oxford Review of Education*. – 2009. – Vol. 35. – № 5. – P. 633-649.
544. De Carvalho, R.J. *The Growth Hypothesis in Psychology: The Humanistic Psychology of Abraham Maslow and Carl Rogers* / Roy Jose DeCarvalho. – Lewiston, NY: Edwin Mellen Press, 1991. – 180 p.
545. Espinas, A. *Les origines de la Technologi* / A. Espinass. – Paris, 1896. – 422 p.
546. Greiner, L.E. *Consulting to management* / L.E. Greiner, R.O. Metzger. – 2nd ed. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2003. 76p. ISBN 0-7879-4803-8
547. Guillermo Orozco-Gomez *Can we be more creative in thinking about how to scale up educational innovation?* *Journal of Educational Change*, 2006
548. Edwards, R. *Globalisation & Pedagogy: Space, Place and Identity* / Richard Edwards, Robin Usher. – 2nd ed. – N. Y.: London: Routledge, 2000. – 184 p. – ISBN-13: 978-0415428965; ISBN-10: 0415428963
549. Fitz, J. *Educational policy and Social reproduction: Class Inscription & Symbolic Control* / John Fitz, Brian Davies, John Evans. – N.Y.: London: Routledge, 2005. – 168 p. – ISBN-10: 0415240042; ISBN-13: 978-0415240048
550. Hausmann, G. *Zielwirksame Moderation* / Gert Hausmann, Harald Stürmer. – GmbH: Expert-Verlag, 1999. – 105 s.

551. Holloway, E.L. Group supervision / E.L. Holloway, R. Johnston // *Counselor Education and Supervision*. – 1985. – Vol. 24(4). – P. 332–340.
552. Хатчинс Hutchins, R.M. *The University of Utopia* / R.M. Hutchins. – Chicago: The University of Chicago Press., 1953. ISBN 0-226-56171-2.
553. Hutmacher, Walo Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996 II Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe I Walo Hutmacher. – Strasburg, 1997. – 92 p.
554. ICF (International Federation of Coaching) [Electronic resource] // *Coaching*. – Access mode: [http://aziomacoach.by/coaching\\_is/icf/](http://aziomacoach.by/coaching_is/icf/). – Date off access: 17.02.2014.
555. Issing Ludwig J, Schaumburg Heike *Educational Technology as a Key to Educational Innovation: State of the Art Report from Germany Tech Trends*, v45, no 6, pp. 23-28, 2001
556. Jarvis, P. *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice* / P. Jarvis. – London: Routledge, 2004. – 374 p.
557. *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* ed. by Joseph I. Zajda. – Dordrecht, Netherlands: Springer, 2005. – 828 p. – ISBN: 978-1-4020-2828-1.
558. James, C. The evaluation of goal and goal-free training innovation / Carl James, Ian Roffe // *Journal of European Industrial Training*. – 2000. – Vol. 24. – № 1. – P. 12-20. –
559. Kaye, B.L. *Up Is Not the Only Way: A Guide to Developing Workforce Talent* / B.L. Kaye. – San Francisco: Berrett- Kearsley G. ; Wadsworth Publ., 2011. – 361 p.
560. Kerr, C.A. *Critical Age in the University World* / C.A. Kerr // *Europe Y. of. Ed.* Abington, 1987. – Vol. 22. – № 2.
561. Issing Ludwig J, Schaumburg Heike *Educational Technology as a Key to Educational Innovation: State of the Art Report from Germany Tech Trends*, v45, no 6, pp. 23-28, 2001
562. Klebert, K. *Kurz Moderation: Anwendung der der Moderations methode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und Politik, Sozialbereich und Familie bei Besprechungen und Präsentationen* / Karin Klebert, Einhard Schrader, Walter G. Straub. – Hamburg, 1985. – 166 s.
563. Knowles, M. S. *Using Learning contracts* / M.S. Knowles. – 2nd ed. – San Francisco: Jossey Bass, 2011. – 262 p. – ISBN 1555420168 9781555420161.
564. Knowles, M.S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy* / M.S. Knowles. – Chicago, 1980. – 400 p.
565. *Learnings Role in Employee Engagement: Executive Summary* [Electronic resource]. – Access mode: [http://www.dalecarnegie.cz/assets/417/7/ASTD\\_Learnings\\_Role\\_in\\_Employee\\_Engagement.pdf](http://www.dalecarnegie.cz/assets/417/7/ASTD_Learnings_Role_in_Employee_Engagement.pdf). – Date off access: 11.12.2015.
566. Lindman, H.R. *Analysis of Variance in Complex Experimental Designs* / H.R. Lindman. – 1 st edition. – Oxford, England: W.H. Freeman & Co. Ltd, 1974. – 352 p.– ISBN-10: 0716707748.
567. Liu Nian Cai. *Research Universities in China: Differentiation, Classification and Future World-Class Status* // *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in*



Asia and Latin America / Ph.G. Altbach, J. Balán (eds). – Baltimor MD: John Hopkins Univ. Press, 2007.

568. Abraham Maslow and Carl Rogers Roy Jose DeCarvalho, Lewiston, NY: Edwin Mellen Press, 1991.

569. Moore, M.G. Distance Education: a Systems View of Online Learning. Paperback / M.G. Moore. – Wadsworth Publishing, 2011. – 384 p.

570. Nonaka, J. Creating Organizational Order Out of Chaos Yelt Renawai in Japanese Firms / J. Nonaka // California Management Review. – 1988. – Vol. 30. – Issue 3. – P. 57–73.

571. Owens, R.G. Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform / Robert G. Owens, Thomas Valesky. – 9 th ed. – Boston: Pearson Education, Inc, 2007. – 42 p.

572. Osel, Roger R. Allocating resources: How to Do It in Multi-Industry Corporations. Handbook of Business Problem Solving / Roger R. Osel, Robert V.L. Wright. – New York: McGraw-Hill, 1980.

573. Overtoom, Ch. Employability Skills: An Update [Electronic resource] / Christine Overtoom // ERIC Digest. – 2001. – no. 220. – Access mode: <http://www.ericdigests.org/2001-2/skills.html>. – Date off access: 10.10.2014.

574. Peccci, A. The Chasm Ahead / A. Peccio. – NewYork : Macmillan, 1969. – 320 p. – ISBN: 0-02-595360-5.

575. Pfeffer, J. The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action / Jeffrey Pfeffer, Robert I. Sutton. – Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 2000. – 314 p. – ISBN 1-57851-124-0.

576. Reischmann, J. Andragogy. History, Meaning, Context, Function [Electronic resource] / J. Reishmann. – Mode off access: <http://www.andragogy.net>. – Date off access: 11.12.2015.

577. Schlee, J. Kollegiale Supervision / Jörg Schlee, Wolfgang Mutzeck. – Universitätsverlag Winter, 1996. – 266 s.

578. Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education / ed. by Peter M. Senge [end other]. – N. Y.: Crown business, 2012. – 598 p. – ISBN-10: 0385518226.

579. Steele, F. Consulting for organisational change / F.Steele. – 2nd ed.. – Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 2005. 119 p.

580. Super, D.E. Toward a comprehensive theory of development / D.E. Super, D.H. Montross, S.J. Shinkman // Career development: Theory and practice. – SpringfieldIL: Charles C. Thomas, 1992. – P. 35–64.

581. Thepot, A. Les ingenieurs du Corps des mines / A. Thepot. – Paris: ESKA, 1979. – 128 p.

582. Wachtel, S. Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Femsehen / S. Wachtel. – Verlag Olschlagel in : Uriitersitatsverlag Konstant GmbH, 1994. – 190 s.

583. Wallerstedt, E. Oskar Sillén, professor och praktiker: Nagra drag i foretags ekonomiamnets tidiga utveckling vid Handelshoskolan i Stockholm / E. Wallerstedt. – Uppsala: Almqvist & Wiksell Internat., 1988. – 359 s.

584. Williams, P.E. Defining distance education roles and competencies for higher education institutions : a computer-mediated delphi study / P.E. Williams. – Texas: A & M, 2000. – 211 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

## РЕЗУЛЬТАТЫ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Таблица А.1 – Терминологический анализ понятия «функция»

Характеристика понятия	Автор / Источник
Термин «функция» происходит от лат. <i>functio</i> «исполнение, обязанность, взнос», от <i>fungi</i> «осуществлять, выполнять»; предположительно родственно санскритскому <i>bhunkte</i> «любит, пользуется». Синонимы: назначение, предназначение, обязанность, роль; назначение, предназначение, миссия, роль; зависимость	И. Б. Левонтина [32, с. 286]
Термин «функция» (франц. – <i>fonction</i> ; англ. – <i>function</i> ) обозначает такую соотнесенность одного элемента целостной структуры с другим, которая поддерживает существование самой структуры	И.П. Ильин [23, с. 201]
Функция ( <i>fungor</i> – производжу) – такое взаимоотношение между двумя элементами, при котором всякому изменению в одном соответствует вполне определенное изменение в другом	Философский словарь [67, с. 263]
С философских позиций понятие «функция» трактуется как явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления; функция – это роль, выполняемая объектом, в определенной сфере деятельности, с наличием установленных заранее правил	Философский энциклопедический словарь [683, с. 731]
В биологии и социальных науках под данной категорией понимают роль, которую выполняют различные структуры и процессы в поддержании целостности и устойчивости тех систем, частями которых они являются	А.А. Ивин [66, с. 1008]
Существует трактовка понятия «функция» как цели, которая отражает назначение или роль элемента в системе более высокого ранга	В.И. Сулов [24, с. 203]

Таблица А.2 – Исторический аспект становления понятия «праксеология»

Дата, автор и его работа	Характеристика понятия
1882 г., Пьер Бурдьё, «L'espacesocial : leschampsdespraticiens» («Социальное пространство: поля и практики»)	Трактуется как важная внешняя составляющая социального функционирования; в рамках концепции «генетического (конструктивистского) структурализма»: независимо от воли агентов, существуют структуры, способные направлять или подавлять их практики или представления [12]
1896 г., Альфред Виктор Эспинас, «Lesoriginesdelatechnologi» («Происхождение технологии»)	Наука о подобных фактах, рассматриваемых в их единстве; о наиболее общих формах и принципах действия в мире живых существ; отражает коллективные проявления воли, продуманные и произвольные, самые общие формы действий; наука, изучающая всю совокупность фактов практики [76]
1913–1917 гг., Александр Александрович Богданов, «Allgemeine Organisationslehre» («Всеобщая организационная наука»)	В русле теории универсальной организационной науки трактует праксеологию как теорию эффективного действия; технология практически отождествляется с праксеологией [9]

Дата, автор и его работа	Характеристика понятия
1910–1926 гг., Евгений Евгеньевич Слуцкий, «Теория предельной полезности»; «К формально- праксеологическому основанию экономической науки»	Наука о принципах рациональной деятельности людей; автор связывает праксеологию со сферой теории процессов и политэкономии; строит монолитную систему понятий для теории эффективного действия [61]
1949 г., Людвиг фон Мизес, «HumanAction: ATreatiseonEconomics» («Человеческая деятельность: Трактат по экономической теории»)	Наука, изучающая человеческое действие; считает, что в основе всех общественных явлений находится субъективный мир действующего человека; общая, универсальная, теория человеческой деятельности [39]
1946–1955 гг., Тадеуш Котарбинский, «Szkice praktyczne» («Практические очерки»); «Traktat o dobrej robocie» («Трактат о хорошей работе»)	Раскрывается содержание праксеологии, как научной дисциплины об общей теории рациональной деятельности людей с точки зрения её эффективности; предполагал три соотносимых уровня анализа: 1) типологии действий и построения системы категорий (понятий); 2) разработки эффективных нормативных систем действия, позволяющих погружать рассматриваемую проблематику в конкретные исторические социокультурные контексты; 3) критику истории развития человеческих действий с точки зрения их технических достоинств и критику методов, применяющихся в этих действиях. центральным понятием праксеологии является понятие метода, что способствует превращению ее самой в общую методологию [30]

Таблица А.3 – Трактовки понятия «компетентность» в исследованиях учёных

Характеристика понятия	Автор
Актуальное, формируемое личностное качество, как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека	И.А. Зимняя [21, с. 23]
Специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия («виды компетентности» суть «мотивированные способности»)	Джон Равен [53, с. 258]
Открытая система процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающая взаимодействующие между собой компоненты (эпистемологические – связанные с познанием, личностные, социальные), которые активизируются (актуализируются) и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции»	Ю.В. Фролов, Д.А. Махоткин [70, с. 38-39]
Владение набором компетенций, т.е. совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков, опыта деятельности, включающее личностное отношение к предмету деятельности. Такого рода толкование позволяет установить четкую	А.В. Хуторской [71, с. 59]

Характеристика понятия	Автор
взаимосвязь понятий: компетенция – наперед заданное требование к образовательной подготовке, компетентность – состоявшееся личностное качество	
Личные возможности должностного лица, его квалификация (знания, опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопросы благодаря наличию у него определенных знаний и умений	А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева [54, с. 7]
Совокупность знаниевых компонент в структуре сознания человека, как систему информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации компетенций	В.В. Нестеров, А.С. Белкин [41, с.4]
Готовность к выполнению профессиональных функций, предполагающая гармоничное единство социальных установок и его психолого-педагогической подготовки	В.П. Симонов [58, с. 7]
Результаты анализа понятия «компетентность» свидетельствуют о том, что оно значительно шире понятий «знания», «умения», «навыки», поскольку охватывают личностные качества человека, представляя собой синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Навыки и умения – это важные ресурсы, которые привносятся в деятельность, но они не обязательно связаны с конкретной деятельностью или рабочими функциями. Компетентность, напротив, означает абсолютную возможность выполнить работу в соответствии с предписанными стандартами	Е.Ю. Зиминая [20, с. 49-50].

Таблица А.4 – Определения понятия «профессиональная компетентность»

Характеристика понятия	Автор
Совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности	Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк [19, с. 46]
Единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность	В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [59, с. 9]
Интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей	В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова [28, с.89]; А.П. Тряпицына [65, с. 29]
Система знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня; индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии	А.К.Маркова [35, с. 57]
Сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса	В.А. Адольф [1, с. 26]

Характеристика понятия	Автор
Характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности	В.П. Пугачев [52, с. 25.]
Многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.)	С.А. Дружилов [18, с. 34.]
Системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога	И.В. Гришина [14, с. 10]
Уровень профессионального мастерства, который находится между исполнительностью и совершенством	М.А. Чошанов [73, с. 26]
Структура профессиональной компетентности учителя выделяется через педагогические умения	К. Ангеловски [4, с. 63].
«Углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности»	В. Ландшеер, G.K.Britell, R.M.Jueger, [31, с. 32]

Таблица А.5 – Определения понятия «управленческая компетентность»

Характеристика понятия	Автор
Уровень управленческого образования, опыт и индивидуальные способности управленца, его мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, возможности по управлению функционированием образовательного учреждения на основе потенциала социальных и образовательных процессов	В.П. Топоровский [64, с. 90]
Результат научно обоснованной прогностической и моделирующей деятельности педагога; предполагает осуществление процедур, связанных с принятием управленческих решений на основе диагностики, а также регулирование учебной деятельности обучаемых на основе рефлексивных процессов	И.Б. Сенновский [57, с. 51]
Система внутренних ресурсов, необходимых для организации эффективного руководства обучаемыми в соответствии со всеми составляющими их деятельности (целями, принципами, содержанием, технологиями и т.д.); комплексная система, включающая в себя научно-теоретические, операционно-технологические и социально-психологические характеристики управленческой компетентности.	Е.Ю. Зимица [20, с. 61]
Научно-теоретическая готовность к управленческой деятельности, включающая в себя необходимый объем психолого-педагогических и специальных знаний, способствующих организации своих знаний и мыслительных способностей	А.Ф. Добудько [17, с. 27]
Постоянная деятельность по формированию массива знаний, которые можно реализовать в соответствии с требованиями работы; установки и	МИ Марьин, И.В. Иванихин, С.И. Ловчак [36, с. 8]

Характеристика понятия	Автор
навыки системного использования запаса знаний для решения практических проблем	
Готовность педагога осознанно, своевременно и творчески решать многообразные управленческие задачи; личностное состояние представляющее собой единство мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и содержательно-операционального компонентов, которое характеризует уровень профессионального развития личности и ее деятельность	В.Е. Морозова [40, с. 14]

Таблица А.6 – Позиции исследователей по трактовке понятия «личность»

Содержание трактовки понятия	Автор
В качестве движущей силы личности рассматривается стремление ее к самоактуализации, которая предполагает реализацию природой заложенных потенциальных возможностей позитивного роста и совершенствования личностных качеств; самоактуализация связывается с умением понять себя, свою внутреннюю природу	А. Маслоу, Р. Мэй [50, с. 186].
Понятие личности связывается с актуализацией процесса саморазвития, естественным следствием которого будут изменения в направлении его личностной зрелости, которые свидетельствуют о личностном росте	К. Роджерс [55, с. 223]
Личность представляется как целенаправленная целостная система, включающая шесть подсистем, связанных с обработкой информации: сенсорную, моторную, когнитивную, аффективную, стилевую, ценностную. Их функциональные связи составляют структурную организацию личности	Дж. Ройс, А. Пауэлл [72, с. 39].
Личность трактуется как целостная психическая система, обладающая специфическими функциями и возникающая у человека, чтобы их обслужить. В качестве основных функций личности выделяются творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений	Л.С. Выготский [13, с.131]
Личность рассматривается с двух сторон: как объект и как субъект отношений соподчиненности человеческих деятельностей, порождаемых ходом их развития. При объектном рассмотрении личности ее индивидуальное бытие формируется преимущественно под влиянием внешних воздействий, различных условий и обстоятельств. Субъектная позиция предполагает, что личность сама творит свое индивидуальное бытие, изменяет обстоятельства и, тем самым, себя изменяет	А.Н. Леонтьев [33, с. 251].
Личность проявляется в способности человека занимать определенную позицию через отношение к миру, к самому себе. В качестве мотивов и целей деятельности личности (ее сознательных действий) выступает волеизъявление	С.Л. Рубинштейн [56, с.102]
Личность трактуется как субъект деятельности, производящий новый материальный или духовный продукт (осуществляет акт творчества).	В.В. Давыдов [16, с. 270]
Выделяется ключевое понятие концепции личности, которое представляет собой систему ее потребностей и стремлений («внутренняя позиция»), способствующих постепенному освобождению от непосредственного влияния среды, позволяющих сознательно преобразовывать и среду, и себя	Л.И. Божович [10, с. 44]

Содержание трактовки понятия	Автор
Разработанная концепция динамической структуры личности основывается на взаимосвязи функциональных свойств и качеств личности, объединенных в четыре иерархически рядоположенные подструктуры: направленность личности, опыт, особенности процессов психики как форм психического отражения, типологические свойства личности	К.К. Платонов [49, с.31]
Согласно системно-стилевой концепции личность понимается как развивающаяся и динамичная (изменяющаяся) система. Развитие определяется обобщениями всей жизнедеятельности, которые выражаются в личностных свойствах. При этом прослеживается иерархия уровней, при которой более сложные и более общие социальные свойства личности подчиняют себе частные психофизиологические	Б.Б. Коссов, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин [29, с. 63]
Специфика личности предполагает способности человека занимать определенную нравственную позицию, нести за нее ответственность, утверждать ее своими поступками, всей своей жизнью	Б.С. Братусь [Братусь, С.58]
Личности свойственны специфические функции, базовыми из которых являются следующие: обеспечение ее детерминации (позиции «Я – для себя»), целостность внутреннего мира человека, ответственность за совершаемые поступки	М.М. Бахтин [Бахтин, С.26-37]
Личность характеризуется совокупностью общественных отношений, определяющих положение человека в обществе	Б.Г. Ананьев [Ананьев, С.141]
Личность рассматривается как источник целенаправленной активности, носитель предметно-практической деятельности, оценки, познания	Н.Г. Алексеев, А.В. Панин Э.Г. Юдин [45, с. 84]
Личность является атрибутивной характеристикой каждого человеческого субъекта, но не самим субъектом. Она призвана регулировать его отношения с действительностью через систему мотивационных отношений	А.Б. Орлов [44, с. 8]

Таблица А.7 – Трактовки исследователями понятия «управление»

Содержание определения	Источник
Управление – элемент, функция организованных систем различной природы, которая обеспечивает сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности	Философский энциклопедический словарь [68 с. 674]
Управление – элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ и целей	Советский энциклопедический словарь [62, с. 1388]
Управление – руководить, направлять деятельность, действия кого-чего-нибудь	Толковый словарь русского языка [43, с. 636]
Управление – особый вид деятельности; стимулирующий элемент социальных изменений; процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь поставленных целей	М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури [38, с. 469]
Управление – деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации	В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов [59, с. 421]



Содержание определения	Источник
Управление – действия и операции, выполняемые в процессе последовательно сменяющихся стадий управленческого цикла	В.Г. Афанасьев [5, 1981. с.174]
Управление – целенаправленное воздействие субъекта управления на объект для перевода его из одного состояния в другое	П.И. Третьяков [Третьяков, 1998. с.26 ]
Управление – целенаправленная деятельность всех субъектов, обеспечивающая становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и обязательное развитие школы	М.М. Поташник А.М. Моисеев [51, с. 32]
Управление – целенаправленная деятельность администрации по обеспечению эффективности и качественного функционирования, совершенствования и развития педагогического процесса и всей управляемой системы в целом	Ю.А. Конаржевский [27, с. 22]
Управление – определенное воздействие на управляемую систему с целью максимального ее функционирования с тем, чтобы эффективно совершать переходы в качественно новое состояние, способствующее достижению поставленных целей	С.П. Иванов [22, с. 69]; В.С. Пикельная [47, с. 17]; П.Г. Щедровицкий [74, с. 11]

Таблица А.8 – Позиции учёных в определении понятия «педагогическая технология»

Содержание понятия	Автор
Педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике	В.П. Беспалько [8]
Педагогическая технология – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников	В.С. Безрукова [7]
Педагогическая технология представляет собой системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей	М.В. Кларин [25]
Педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса	В.А. Слостёнин [60]
Педагогическая технология действует в качестве инструмента, направленного на освоение педагогического содержания в рамках образовательного процесса; выступает в функции своеобразного внешнего сопровождения (инициирования) глубинных внутренних процессов. Она способствует умелому, искусному проведению участников педагогического процесса через этапы развития (формирования) желаемого свойства	И.А. Колесникова [26]
Педагогическая технология – научное обоснование выбора операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, воздействия, гармонично сочетающего свободу личностного проявления и социокультурную норму	В.Ю. Питюков [48]
Педагогическая технология – систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования»	А.М. Воронин, В.Д. Симоненко [42]

Содержание понятия	Автор
Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий	И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов [59]
Педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт)	Б.Т. Лихачев [34]
Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя	В.Е. Гусева, В.М. Монахов, Д.Ю. Трушников, О.Б. Епишева [15]
Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели	М.И. Махмутов [37]
Педагогическая технология – компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму	Н.Е. Щуркова [75]
Педагогическая технология – системное, концептуальное, нормативное, объектированное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательных цели	Ф.А. Фрадкин [69]
Определяет педагогическую технологию как совокупность, систему последовательных, взаимосвязанных действий педагога, направленных на воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.	Т.А. Стефановская [63]
Педагогическая технология – это алгоритмизация деятельности преподавателей и учащихся на основе проектирования всех учебных ситуаций	Б.В.Пальчевский, Л.Н.Фридман, И.Ф. Селезнев [46]

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В.А. Адольф. – Красноярск: ИПК и ППРО, 2007. – 190 с.
2. Алексеев, Н.Г. О психологических методах изучения творчества в современной психологии / Н.Г. Алексеев, Э.Г. Юдин // Проблемы научного творчества в современной психологии. – М.: Наука, 1971. – С. 151–203.
3. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психолог. тр. / Б.Г.Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – 2-е изд. – М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 384 с. – ISBN 5-87224-099-6.
4. Ангеловски, К. Учителя и инновации: книга для учителя / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с. – ISBN 5-09-003073-1.
5. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – 2-е изд. – М., 2001. – 432 с.

6. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М.: Знание, 1986. – С. 26–37.
7. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с. – ISBN 5-88687-015-6.
8. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – 3-е изд. – М., 2009.
9. Богданов, А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука: В 2-х кн. / А.А. Богданов ; отв. ред. Л.И. Абалкин – Кн. 1. – М.: Экономика, 1989. – 304 с. – ISBN 5-282-00538-7.
10. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
11. Братусь, Б.С. Духовные аспекты теории личности / Б.С. Братусь. – М.: Просвещение, 1997. – 144 с.
12. Бурдьё, П. Социальное пространство: поля и практики: пер. с франц. / П. Бардьё; отв. ред. перевода, сост. и послесл. Н. А. Шматко. – М.: Ин-т эксперимент. социологии; СПб.: Алетейя, 2005. – 576 с.
13. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Высш. шк., 1991. – 230 с. – ISBN 5-7155-0358-2.
14. Гришина, И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: монография / И.В. Гришина; С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб: СПбГУПМ, 2002. – 231 с. – ISBN 5-7434-0284-1.
15. Гусева, В.Е. Педагогические технологии в профессиональном учебном заведении: Учебник. / В.Е. Гусева, О.Б. Епишева, В.М. Монахов, Д.Ю. Трушников // Под общ. ред. д-ра пед. наук, профессора О.Б. Епишевой. Тюмень: Изд-во ТюмГНГУ, 2009. – 260 с.
16. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – 2-е изд., – М.: Педагогика, 2009. – 239 с.
17. Добудько, А.Ф. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: Структура, содержание, принципы формирования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Ф. Добудько. – Самара, 2000. – 163 с.
18. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов. // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С.26–44.
19. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
20. Зими́на, Е.Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.Ю. Зими́на. – Екатеринбург, 2004. – 172 с.
21. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
22. Иванов, С.П. Психология художественного действия в социокультурном пространстве субъекта: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Сергей Петрович Иванов. – М., 2002. – 469 с.
23. Ильин, И.П. Постмодернизм: словарь терминов / И.П. Ильин. – М.: ИНИОН РАН: INTRADA, 2001. – 384 с. – ISBN 5-87604-044-4.

24. Инновационная деятельность. Термины инновационного менеджмента и смежных областей (от А до Я): толковый словарь / отв.ред. В.И. Суслов. – 2-е изд., доп. – Новосибирск: Сибирское науч. изд-во, 2008. – 223 с. – ISBN 5-91124-005-X 978-5-91124-005-9.
25. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
26. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. Научно-педагогическое пособие для системы повышения квалификации работников образования / И.А. Колесникова. – СПб. Издательство «Дрофа», 2003. – 286 с.
27. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Пед. поиск, 2000. – 222 с.
28. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.
29. Коссов, Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода / Б.Б. Коссов // Вопр. психологии. – 1997. – № 6. – С. 58–68.
30. Котарбинский, Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский; пер. с польск. Л.В. Васильева, В.И. Соколовского; под ред. Г.Х. Попова. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
31. Ландшээр, В. Концепция минимальной компетентности / В. Ландшээр // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 30-35.
32. Левонтина, И.Б. Назначение, предназначение, функция, миссия, роль / И.Б. Левонтина // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / В.Ю. Апресян [и др.], под рук. Ю.Д. Апресяна. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 577–583. – ISSN 1726-153X, ISBN 5-94457-159-4.
33. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
34. Лихачёв, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачёв. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2017. – 607 с. – Серия: Авторский учебник. – ISBN 5-94227-099-6.
35. Маркова, А.К. Психология профессионализма: монография / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 306 с.
36. Марьин, М.И. Оценка управленческой компетентности руководящих кадров ГПС: метод. пособие / М.И. Марьин, И.В. Иванихин, С.И. Ловчак. [и др.]. – 2-е изд. – М.: ВНИИПО, 2008. – 117 с.
37. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 1975. – 368 с.
38. Мескон, М.Х. Основы менеджмента: [пер. с англ.] / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; общ. ред. и вступ. ст. Л.И. Евенко. – 2-е изд. – М.: Дело, 2002. – 702 с. – ISBN 5-85900-015-4.
39. Мизес, Л. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории: пер. с англ. / Людвиг фон Мизес. – 3-е изд., испр. – Челябинск: Социум, 2005. – 878 с. – ISBN 978-5-91603-071-6.
40. Морозова, В.Е. Учет особенностей педагогического мышления при повышении профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений: в условиях ИПК: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Валентина Евгеньевна Морозова. – Барнаул, 2000. – 149 с.
41. Нестеров, В.В. Педагогическая компетентность: Учеб. пособие / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.

42. Общие основы методики преподавания технологии / Е.М. Муравьев, В.Д. Симоненко. – Брянск: Изд-во БГПУ : Технология, 2000. – 229 с. – ISBN 5-88543-033-0.
43. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М.: ИТИ Технологии. – 2005. – 944 с.
44. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с. – ISBN 5-7695-0827-2.
45. Панин, А.В. Проблемы целостного биосоциального развития человека / А.В. Панин, А.Б. Орлов. – 3-е изд. – М.: Высшая школа, 2008. – 267 с.
46. Пальчевский, Б.В. Учебно-методический комплекс средств обучения: Метод. пособие для слушателей фак. повышения квалификации преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Б.В. Пальчевский, Л.С. Фридман, И.Ф. Селезнев; Белорус. политехн. ин-т, Фак. повышения квалификации преподавателей сред. спец. учеб. заведений. – Ч. 1: Теоретические основы. – Минск: БПИ, 1988. – 38 с.
47. Пикельная, В.С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект / В.С. Пикельная. – М.: Высш. шк., 1990. – 173 с.
48. Питюков, В.Ю. Теория и методика обучения педагогической технологии в системе непрерывного профессионального образования учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Владимир Юрьевич Питюков. – М., 2004. – 433 с.
49. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 230 с.
50. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика. – 1976. – 280с.
51. Поташник, М.М. Управление современной школой (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая шк., 1997. – 352 с.
52. Пугачев, В.П. Руководство персоналом организации / В.П. Пугачев – М.: Аспект Пресс, 2000. – 54 с.
53. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с. – ISBN 5-89353-052-7, 0-7186-0481-4.
54. Роботова А.С. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для пед. вузов / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева и др. – М.: Academia, 2000. – 208 с.
55. Роджерс, К.Р. К науке о личности / К.Р. Роджерс // История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.): тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: МГУ, 1986. – С. 200–230.
56. Рубинштейн, С.П. Основы общей психологии: учеб. пособие / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 712 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-314-00016-8.
57. Сенновский, И.Б. Управленческая деятельность учителя / И.Б. Сенновский // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 48–54. – ISSN 0131-6826.
58. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании: учеб. пособие / В.П. Симонов. – М.: Высшее образование: Юрайт-Издат, 2009. – 357 с. – (Основы наук). – ISBN 978-5-9692-0481-2.
59. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Академия, 2004. – 566 с. – ISBN 5-7695-1943-6.
60. Слостенин, В.А. Педагогический процесс как система и целостное явление / В.А. Слостенин // Педагогика: учеб. пособие / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – С. 195–219.

61. Слущкий, Е.Е. Экономические и статистические произведения: избранное / Е.Е. Слущкий. – М.: ЭКСМО, 2010. – 1152 с. – ISBN 978-5-699-31930-5.
62. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1986. – 1600 с.
63. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство: учеб. пособие / Т.А. Стефановская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2017. – 368 с. – ISBN 5-8089-0025-5.
64. Топоровский, В.П. Интегративный подход к формированию управленческой компетентности директора развивающейся школы. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.П. Топоровский. – СПб, 2002. – 331 с.
65. Тряпицына, А.П. Современные тенденции развития педагогической науки / А.П. Тряпицына // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет: рабочие материалы конф. – СПб.: РГПУ, 2000. – С. 24–31.
66. Философия: энцикл. словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
67. Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии / под ред. Э.Л. Радлова. – СПб.: Тип. акц. общ. Брокгауз-Ефрон, 1911. – 284 с.
68. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.
69. Фрадкин, Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе. // История педагогической технологии: сб. научн. тр. / Ф.А. Фрадкин. – М.: Интерпракс, 1994. – 248 с.
70. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махоткин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
71. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
72. Хьелл, Л. Основные положения исследования и применения теории личности: Учебное пособие / Л. Хьелл, Д. Зипер. – СПб., 1997. – 305 с.
73. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
74. Щедровицкий, П.Г. Томские лекции об управлении (1998–2000) / П.Г. Щедровицкий. – Томск: UFO-press, 2001. – 111 с.
75. Щуркова, Н.Е. Педагогические технологии: учеб. пособие для академического бакалавриата / Н.Е. Щуркова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 259 с. – Серия: Авторский учебник. – ISBN 978-5-534-04388-4.
76. Espinas, A. Les origines de la Technologi / A. Espinass. – Paris, 1896. – 422 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

## ТЕХНОЛОГИИ И ТЕХНИКИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Таблица Б.1 – Трактовка понятия «управленческое консультирование/консалтинг»

	Определение понятия	Источник
Деятельность по оказанию помощи руководящим работникам и управленцам	Консалтинг (менеджмент-консалтинг) – предоставление независимых советов и помощи по вопросам управления, включая определение и оценку проблем и/или возможностей, рекомендации соответствующих мер и помощь в их реализации	FEACO [39]; А.П. Посадкий, С.В. Хайниш [2005, с. 76]
	Консультирование по управлению – как профессиональную помощь руководителям в анализе и решении практических проблем, распространении эффективного опыта управления на предприятиях	Международная организация труда (МОТ) [42]
	Под процессом консультирования я понимаю любую форму оказания помощи в отношении содержания, процесса или структуры задачи, или серии задач, при которой консультант сам не отвечает за выполнение задачи, но помогает тем, кто ответствен за это	F. Steele [43]
	Управленческое консультирование – любая форма оказания помощи в отношении содержания, процесса или структуры, задачи или серии задач, при которой консультант сам не отвечает за выполнение задачи, но помогает тем, кто ответствен за это	В.И. Алешникова [1, с. 65] Н.О. Токмакова, М.В. Андриянова [27, с.18]
	Управленческое консультирование – это профессиональное отношение квалифицированного консультанта к клиенту, которое обычно представляется как «личность-личность», хотя иногда нем участвуют более двух человек. Цель консультирования – помочь клиентам понять происходящее в их жизненном пространстве и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем	Н.М. Burks, B. Steffle [37, с.11]
	Управленческое консультирование – высококвалифицированная помощь руководителям, направленная на повышение работы организаций, которая оказывается независимыми (не входящими в состав организации) экспертами, специализировавшимися в определенной области	К. Чакыров [33, с. 58]
	Управленческое консультирование – это деятельность и профессия, его содержанием является помощь руководителям в решении их проблем и во внедрении достижений науки и передового опыта.	Р.К. Юксевярав, М.Я. Хабакук, Я.А. Лейманн [35, с. 19]
	Управленческое консультирование - разновидность экспертной помощи руководителям организации в деле решения задач перестройки управления в изменяющихся внешних и внутренних условиях	В.Ш. Рапопорт [, с. 18.]
	Консалтинг – это профессиональная помощь со стороны специалистов по управлению хозяйственным руководителям и управленческому персоналу различных организаций (клиенту) в решении проблем и функционировании их развития, осуществляемая в форме советов, рекомендаций и совместно вырабатываемых с клиентом решений	А.П. Посадкий, С.В. Хайниш [17, с. 75]
	Консалтинг как профессиональная помощь владельцам и менеджерам высшего звена в выявлении управленческих	П. Шура [28, с. 22.]

	Определение понятия	Источник
	проблем, их анализе, выработке рекомендаций по их решению и, если понадобится, содействие их выполнения	
	Управленческое консультирование – помощь в решении проблем заказчика (клиента) на основе экспертного опыта консультанта. Обычно оно осуществляется с опорой на формализованные модели: схемы бизнес-процессов, модели деятельности организации, взаимодействия менеджеров и т.д.»	М.В. Кларин [7, с. 29.]
	Консультирование предполагает двустороннее взаимодействие, это процесс поиска, предоставления и получения помощи. Консалтинг должен помогать человеку, группе, организации или еще более крупной системе мобилизовать внутренние и внешние ресурсы для решения проблем и осуществления изменений	Г. Липпит, Р. Липпит [13, с. 12]
	То, что происходит между человеком, оказывающим помощь, и человеком или группой людей ее принимающей, я назвал консультированием по процессу	Э.Г. Шейн [34, с.17]
	Консалтинг – термин, используемый в современной практике для обозначения деятельности, направленной на выявление и разработку предложений и программ с целью рационализации и оптимизации функционирования предприятия, помощи руководящему составу и управленцам в процессе принятия грамотных решений»	В.М. Попов, С.И. Ляпунов, В.В. Филиппов, Г.В. Медведев [18, с. 90.]
Управленческое консультирование как услуга / сервис	Управленческое консультирование – это сервис, обеспечивающий клиента независимым и объективным советом, и предоставляемый специализированной компанией или специалистом для идентификации и анализа управленческих проблем и возможностей компании-клиента	А. Саврук, Р. Красюк [24]
	Консалтинг (от англ. consulting) – услуги, консультации в области экспертной, технической и экономической деятельности, которые специализированные консалтинговые компании выполняют для фирм, производителей, продавцов	Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б Стародубцева [22, с. 297]
	Консалтинг – услуга, которая обладает высоким потенциалом значительных изменений. Консультанты дают рекомендации, как добиться успеха, как быть готовым правильно реагировать на непредвиденные обстоятельства и препятствия, и тесно сотрудничают с клиентами в разработке стратегии для достижения поставленной цели	С. Бисвас, Д. Твитчелл [2, с. 24].
	Управленческое консультирование – услуга, оказываемая консультантом с целью помочь предприятию в диагностике, анализе и практическом решении проблем	В.Ф. Комаров [8, с.21]
	Управленческое консультирование – это специфический вид деятельности, под которым понимается предоставление услуг по диагностике проблем, определения практических путей возможного их решения в клиентской бизнес-организации специально подготовленными, обладающими необходимым практическим и образовательным опытом, управленческими консультантами»	С.В. Фомишин, Ю.В. Чернов [32, с. 51.]
	Управленческое консультирование – услуги, оказываемые независимыми и профессионально подготовленными специалистами (консультантом или их группой) с целью помочь руководителю организации в диагностике, анализе и практическом решении управленческих и производственных проблемах	И.И. Прокопенко [19, с. 93]



	Определение понятия	Источник
	Консалтинг – предпринимательская деятельность, осуществляемая профессиональными консультантами и направленная на обслуживание потребностей экономики и управления в консультациях и других видов профессиональных услуг	А.П. Посадский [9, с. 12]
	Консалтинг – вид интеллектуальных услуг, который связан с решением сложных проблем предприятия в сфере управления и организационного развития; опирается на научную организацию труда системный анализ, научно обоснованные методы принятия решений	Э.А. Уткин [31, с. 46.]
	Консультирование по управлению, как один из видов интеллектуальных услуг	М.Р. Душак [5, с. 35]
	В широком понимании консалтинг (или консультирование по управлению) как социальное и экономическое явление, ставящее своей целью решение разнообразных задач и предоставление интеллектуальной помощи в самых разнообразных сферах жизнедеятельности общества, существует столь же давно, как и само человечество, а родоначальником профессии консультант стал великий Конфуций	Л.Л. Никитина [14, 2004. – с. 7]
	Консалтинг – это вид интеллектуальной деятельности, основная задача которой заключается в анализе, обосновании перспектив развития и использования научно-технических и организационно-экономических инноваций с учетом специфики данной отрасли и проблем клиента	В.М. Попов, С.И. Ляпунов, В.В. Филиппов, Г.В. Медведев [18, с. 91.]
Консалтинг как процесс или система (форма) деятельности	Консалтинг – процесс, при котором человек, берущий на себя регулярно или временно роль консультанта, открыто и определённо предлагает и соглашается посвятить своё время, внимание и уважение другому человеку или людям, которые временно будут в роли его клиентов	Британская ассоциация консультирования CCETSW [42]
	Консалтинг – ориентированный на научение процесс, имеющий место между двумя людьми, когда профессионально компетентный в области релевантных знаний и навыков консультант стремится способствовать клиенту с помощью соответствующих его (клиента) актуальным нуждам методов и внутри контекста его (клиента) общей личностной программы узнать больше о себе самом, научиться связывать эти знания более ясно воспринимаемыми и более реалистическими определяемыми целями так, чтобы клиент мог стать более счастливым и более продуктивным членом своего общества	М.А. Гулина [4, с., 37]
	Управленческое консультирование – определенным образом организованный процесс взаимодействия между консультантом и персоналом предприятия (организации), результатом которого является осуществленное на нем организационное изменение или проект его внедрения	МЭ и ОПП СО АН СССР [15, с. 1]
	Управленческое консультирование – процесс консультирования с целью совершенствования управления предприятием	Н.О. Токмакова, М.В. Андриянова [27, с. 24]
	Бизнес-консалтинг – процесс обеспечения клиента специализированным опытом, методологией, техникой поведения, профессиональными навыками или другими ресурсами, помогающими ему в оптимизации сложившегося на предприятии (организации) финансово-экономического состояния в рамках действующей нормативно-законодательной базы	«Укрконсалтинг» [10, с. 16]

	Определение понятия	Источник
	Управленческое консультирование в образовательном учреждении – сознательно организованная, социально-обусловленная, целенаправленная система деятельности управленцев по совершенствованию и преобразованию практики по обучению учащихся в русле передовых научно-педагогических достижений	Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков [26, с. 21]
	Управленческое консультирование – эффективная форма рационализации управления производством на основе использования науки и передового опыта	О.К. Елмашев [6, с. 97]
	Управленческое консультирование представляет такую форму, «когда консультант делится опытом с клиентом, вместо того чтобы пытаться сохранить его только для себя; клиент по возможности непосредственно и активно участвует в решении задачи; и обе стороны не жалеют усилий для того, чтобы извлечь из решения данной задачи ценный опыт»	А.И. Пригожин [29, с. 10.]
Профессиональная служба	Консалтинг – это консультативная служба, работающая по контракту и оказывающая услуги организациям с помощью специально обученных и квалифицированных лиц, которые помогают организациям заказчика выявить управленческие проблемы, проанализировать их; дают рекомендации по решению этих проблем и содействуют, при необходимости, выполнению решений; оказывают помощь управленцам в преобразовании научных знаний в технологию эффективного управления	L.E. Greiner, R.O. Metzger [38, с. 7]
	Управленческое консультирование – это консультативная служба, работающая по контракту и оказывающая услуги организациям с помощью специально обученных и квалифицированных лиц, которые помогают организации-заказчику выявить управленческие проблемы, проанализировать их, дают рекомендации по решению этих проблем и содействуют, при необходимости, выполнению решений»	А.И. Пригожин [29, с. 16-17]; Н.О. Токмакова, М.В. Андриянова [27, с. 29]
	Управленческое консультирование (консалтинг) – это профессиональная деятельность, содержанием которой является помощь руководителям в решении их проблем и внедрении достижений науки в практику управления	М. Кубра [30, с. 10.]
	Термины «штатная работа» и «консалтинговая работа» являются взаимозаменяемыми. ...люди в штатной роли, для того чтобы быть эффективными, действительно нуждаются в навыках консалтинга независимо от области их компетенции	П. Блок [3, с. 27]

Таблица Б.2 – Трактовка в литературных источниках понятия «супервизия»

Содержание	Источник
Супервизия – буквально «надзор» (от англ. supervisor – надсмотрщик, наблюдатель, инспектор)	Б.Д. Карвасарский [21]
Супервизия (лат. super — сверху, над + visio — видение) – один из методов подготовки и повышения квалификации в области психотерапии, педагогики, медицины и социальной работы (да и в других помогающих областях)	Психологическая энциклопедия [20]
Супервизия – консультативная практика, обсуждение клинического случая или его фрагмента, способствующие профессиональному обучению аналитика	В. Лейбин [12]
Супервизия трактуется как система профессиональной поддержки специалистов, в частности консультантов. Основная задача супервизии – решение эмоциональных проблем и предотвращение ошибок, связанных с	Социологический словарь [25]

Содержание	Источник
особенностями данной сферы деятельности. Может осуществляться в виде консультаций, либо в виде групповых встреч	
В социологии супервизия – это один из методов повышения теоретической и практической квалификации специалистов не только в психотерапии, но и в социальных науках, профотборе и во многих других областях знаний	С.А. Кулаков [11, с. 7]
Супервизия предполагает беседы с опытным наставником как психотерапию – процесс, во время которого супервизор и супервизируемый вместе узнают что-то новое – о пациенте, друг о друге, о себе	Д. Якобс, П. Дэвис, Д. Мейер [36]
Супервизия как образовательный процесс – своего рода обучение навыкам и развитие профессиональных компетенций консультанта. В ходе ее осуществления опытный консультант помогает начинающему, или менее опытному научиться разнообразным видам консультирования. Под супервизией понимается специализированный инструктаж, с помощью которого супервизор пытается облегчить развитие консультанту. Супервизор выступает в роли посредника-преподавателя во взаимоотношениях консультанта с реальными клиентами, за чье благополучие консультант несет определенную долю профессиональной, этической и моральной ответственности	С.А. Кулаков [11, с. 16]

Таблица Б.3 – Отражение в литературных источниках трактовки понятия «модерация»

Содержание	Источник
Термин «модерация» произошел от итальянского «moderare» и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание». Moderare – в переводе с латинского – приводить в равновесие, управлять, регулировать	S. Wachtel [44]
Модерация может использоваться как форма повышения квалификации и подготовки руководителей образовательных учреждений к новому виду деятельности.	L.E. Greiner, R.O. Metzger [38]
Модерация как образовательный процесс рассматривается в рамках управления обучением группы индивидов, основанном на изучении их ценностно-смысловых ориентаций, диагностике их интересов, потребностей, совместном целеполагании, определении смысла предстоящей деятельности, акцентирующем внимание на взаимопонимании и сотрудничестве.	Н.О. Токмакова, М.В. Андриянова [27]
Модерация – это способ организации процесса обучения таким образом, чтобы участники самостоятельно пришли к определенным знаниям.	K. Klebert, E. Schrader, W.G. Straub []
Модерация в структуре системы образования управленческих кадров – это явление, которое: выступает механизмом совершенствования деятельности данной системы; создает предпосылки развития управления образовательным учреждением на партисипативной основе, развивает демократические начала в управлении образовательным учреждением; обогащает содержание курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки за счет введения новых знаний, методов, приемов, технологий совместной деятельности	М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко [16]

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешникова, В.И. Модульная программа для менеджеров. Модуль 12. Использование услуг профессиональных консультантов / В.И. Алешникова. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 185 с. – ISBN 5-16-000286-3, 5-16-000350-9.
2. Бисвас, С. Руководство по управленческому консалтингу / С. Бисвас, Д. Твитчелл. – 2-е изд. – М.: Вильямс, 2004. – 280 с. – ISBN 5-8459-0637-7, 0-471-44401-4.
3. Блок, П. Безупречный консалтинг / П. Блок; пер. с англ. Л. Круглов-Морозов, Д. Раевская. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с. – (Консалтинг). – ISBN 5-469-00297-7, 0-7879-4803-9.
4. Гулина, М.А. Основы индивидуального психологического консультирования: монография / М.А. Гулина. – СПб.: Изд-во СПбУ, 2000. – 272 с. – ISBN 5-288-02424-3.
5. Душак, М.Р. Сравнительная эффективность методов управленческого консультирования: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / М.Р. Душак. – М., 1998. – 135с.
6. Елмашев, О.К. Управленческое консультирование. Вопросы теории и практики: науч. издание / О.К. Елмашев. – 2-е изд. – Ижевск: Удмуртия, 2009. – 112 с. – (Экономика научно-технического прогресса: НТП). – ISBN 5-7659-0137-9.
7. Кларин, М. Консультирование в ходе корпоративного тренинга / М. Кларин // Консультант директора. – 2000. – № 10. – С. 22–32.
8. Комаров, В.Ф. Программа работ лаборатории управленческого консультирования / В.Ф. Комаров. – 2-е изд. – Новосибирск: Наука, 2008. – 272 с.
9. Консалтинг в России: введение в профессиональные методы работы: практ. пособие / под ред. А.П. Посадского. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 128 с.
10. Консалтинг в Украине. – Киев: Укрконсалтинг, 1996. – 62 с.
11. Кулаков, С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С.А. Кулаков. – СПб.: Речь, 2002. – 236 с. – (Современная психотерапия). – ISBN 5-926801-15-X.
12. Лейбин, В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин. – М.: АСТ, 2010. – 960 с. – ISBN 978-5-17-063584-9.
13. Липпит, Г. Консалтинговый процесс в действии: [пер. с англ.] / Г. Липпит, Р. Липпит. – М.; СПб.: Питер, 2007. – 208с. – (Консалтинг). – ISBN 978-5-469-00294-9.
14. Никитина Л.Л. Предисловие к русскому изданию книги: Туретт-Туржи К. Консалтинг. – СПб.: Издательский Дом «Нева», 2004. – С. 3–14.
15. Основные положения программы // Материалы к Ученому совету МЭ и ОПИ СО АН СССР от 13.01.88. – Новосибирск, 1988. – С. 1–19.
16. Певзнер, М.Н. Теория и практика сопровождения профессиональной деятельности педагогов / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения: межрегион. сб. науч. трудов. – СПб.: Петрополис, 2001. – С. 285–300. – ISBN 978-5-7692476-7.
17. Посадский, А.П. Консультационные услуги в России: практ. пособие для менеджеров и предпринимателей / А.П. Посадский, С.В. Хайниш. – М.: Финстатинформ, 2005. – 173 с. – ISBN 5-7166-0136-7.
18. Попов, В.М. Современные бизнес-технологии / В.М. Попов [и др.]. – М.: КноРус, 2006. – 384 с. – ISBN 5-85971-664-8.
19. Прокопенко, И.И. Управленческое консультирование как услуга / И.И. Прокопенко // Проблемы теории и практики управления. – 1988. – № 1. – С. 90–95. – ISSN 0234-4505.

20. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] // Энциклопедии и словари. – Режим доступа: [http://enc-dic.com/enc\\_psy/Supervizija-23360.html](http://enc-dic.com/enc_psy/Supervizija-23360.html). – Дата доступа: 22.12.2015.
21. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2000. – 1019 с. – (Золотой фонд психотерапии). – ISBN 5-8046-0152-0.
22. Райзберг, Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 495 с. – (Библиотека словарей "ИНФРА-М"). – ISBN 5-16-002705-X.
23. Рапопорт, В.Ш. Диагностика управления: практический опыт и рекомендации / В.Ш. Рапопорт; [предисл. А.И. Пригожина]. – 2-е изд. – М.: Экономика, 2008. – 125 с. – ISBN 5-282-00577-8.
24. Саврук, А. Готовых решений не бывает [Электронный ресурс] / А. Саврук, Р. Красюк // Рынок капитала. – 1998. – № 23–24. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua/consulting/cons005.html>. – Дата доступа: 21.03.2014.
25. Социологический словарь [Электронный ресурс] // Энциклопедии и словари. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/sociology/Supervizija-8144.html>. – Дата доступа: 22.12.2013.
26. Татьянченко, Д.В. Консалтинговая служба в образовании: опыт совмест. деятельности пед. коллектива шк. N 115 и консалтингового центра «Пед. инновации» Курчат. РУО г. Челябинска / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – М.: Новая шк., 1997. – 78 с. – ISBN 5-7301-0130-9.
27. Токмакова, Н.О. Основы управленческого консультирования [Электронный ресурс]: учеб.-практич. пособие / Н.О. Токмакова, М.В. Андриянова; Международный консорциум «Электронный ун-т», Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, Евразийский открытый ин-т. – М.: [б. и.], 2004. – 83 с. – ISBN 5-7764-0279-4.
28. Управленческий консалтинг: путеводитель по рынку профессиональных услуг / под ред. П. Шура. – М.: Альпина Паблишер: Коммерсантъ XXI, 2002. – 264 с. – ISBN 5-94591-001-5.
29. Управленческое консультирование нововведений (индивид в организации): сб. тр. / отв. ред. А.И. Пригожин. – Вып. 4. – М.: ВНИИСИ, 1990. – 101 с. – ISSN 0202-5280.
30. Уткин, Э.А. Основы мотивационного менеджмента / Э.А. Уткин. – 2-е изд. – М.: ЭКМОС, 2016. – 352 с. – ISBN 5-88124-073-1.
31. Управленческое консультирование: в 2 т. Т. 1 / под ред. М. Кубра; пер. с англ. М.К. Бабунашвили. – 2-е изд. – М.: Интерэксперт, 2012. – 318 с. – (Управленческое консультирование). – ISBN 5-85523-004-X.
32. Фомишин, С.В. Управленческое консультирование. Международный опыт / С.В. Фомишин, Ю.В. Чернов. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. – 256 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-222-09469-3.
33. Чакыров, К. Управленческое консультирование – организация процесса / К. Чакыров. – М.: Дело, 2006. – 357 с.
34. Шейн, Э.Г. Процесс консалтинга. Построение взаимовыгодных отношений «клиент – консультант» / Э.Г. Шейн. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с. – ISBN 978-5-469-00295-6.
35. Юксвярав, Р.К. Управленческое консультирование: теория и практика / Р.К. Юксвярав, М.Я. Хабакук, Я.А. Лейманн. – 2-е изд. – М.: Экономика, 2008. – 239 с. – (Управление). – ISBN 5-282-00614-6.
36. Якобс, Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующего консультирования / Д. Якобс, П. Дэвис, Д. Мейер. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 240 с.

37. Burks, H.M. Theories of Counseling / H.M. Burks, B. Steffle. – 4-rd Ed. – NY.: McGraw-Hill, 2007. – 79p. – ISBN 0-7879-4803-9.
38. Greiner, L.E. Consulting to management / L.E. Greiner, R.O. Metzger. – 2nd ed. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2003. 76p. ISBN 0-7879-4803-8
39. FEACO Information Document [Electronic resource]. – Bruxelles, 1994. – P. 2. – Access mode: <http://www.feaco.org>. – Date off access: 07.06.2013.
40. International Labour Organization– ILO. – Information Document [Electronic resource]. Access mode: <http://www.ilo.org/>. – Date off access: 17.06.2013.
- 41.** Klebert, K. Kurz Moderation: Anwendung der der Moderations methode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und Politik, Sozialbereich und Familie bei Besprechungen und Präsentationen / Karin Klebert, Einhard Schrader, Walter G. Straub. – Hamburg, 1985. – 166 s.
42. Requirements and Regulations for the Diploma in Social Work. – London: CCETSW, 1989.
43. Steele, F. Consulting for organisational change / F. Steele. – 2nd ed.. – Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 2005. – 119 p.
44. Wachtel, S. Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen / S. Wachtel. – Verlag Olschlager in: Uriitersitatsverlag Konstant GmbH, 1994. – 190 s.

Таблица Б.4 – Сравнительные характеристики технологий и техник консультирования, используемых в консалтинге как педагогической технологии инновационного развития

Компоненты	Технология консультирования				
	консалтинг	тьюторство	супервизия	модерация	коучинг
Цели и задачи	на основе диагностических данных помочь клиенту воспринимать, понимать и воздействовать на ход событий, происходящих в его профессиональном окружении через построение «самообучаемой организации», которая создает условия развития для всех своих сотрудников и сама непрерывно преобразовывается (синергетический эффект групповой работы) в соответствии с требованиями адаптивности к динамичному изменению внешних условий своего функционирования	<i>создание условий для развития клиента посредством организации персонального сопровождения в образовательном пространстве через выстраивание индивидуальной траектории освоения профессиональных компетенций и личностного развития</i>	поддержка и восстановление личностного потенциала специалиста сферы оказания консультационных услуг, углубление самопознания, формирование индивидуального стиля работы и положительной самооценки, поддержка рефлексивных процессов в их конструктивном назначении через высокую степень идентификации и непосредственной включенности супервизора в работу супервизируемого	осуществление процесса консультирования, способствующего когнитивной самостоятельности группы индивидов через организацию взаимопонимания и сотрудничества; формирование у клиента аналитической и рефлексивной культуры управленца, его исследовательских и проектировочных умений, развитие коммуникативных способностей и навыков работы в команде	максимальное повышение результативности личности в ее персональной и профессиональной деятельности через ориентацию клиента не на поиск источника проблем в прошлом, а на достижение результатов в будущем

Компо- ненты	Технология консультирования				
	консалтинг	тьюторство	супервизия	модерация	коучинг
Способ реализации	технологии имитационно-игрового обучения и фасилитации; метод игромоделирования, графический способ организации информации «схемотехника»; методы групповой дискуссии («брейнсторминг» и «синектика»); проигрывание будущих альтернатив, метафорический анализ, техники разработки целей осуществляемой деятельности (CASE STUDY, SMART, К.О.Н.Э.Ц., КРЕДО, КВЕСТ и др.)	методы проектов, СП (сетевое планирование) и КПЦ (комплексная целевая программа)	технология фасилитации, методы баллинтовской группы, Линия времени (time-line therapy), Модель Социальной панорамы (Метод Л. Деркса)	технология фасилитации, методы номинальной группы и карточного опроса, приемы вызова, точечных вопросов и смыслового поля, графический способ организации информации «кластер» (CLUSTER)	технология фасилитации, методы направляющих обсуждений вопросов, Колесо жизненного баланса, Стратегия творчества У. Диснея, метод мозгового штурма в формате WORLD CAFÉ
Результат	формирование готовности у всех членов организации к самостоятельному принятию необходимых оперативных решений, разработке стратегии действий и реализации тактических шагов для управления процессами изменений, которые выработаны совместно с консалтером в форме проекта и технологии его внедрения	совместно с тьютором разработанный проект профессионального будущего клиента и формирование необходимых для его осуществления ресурсов	приобретение супервизируемым уверенности в себе и способности восстанавливать личные ресурсы; формирование стабильной мотивации и понимания необходимости работать над собственными личностными и профессиональными проблемами	развитие у клиента способности к самоуправлению в своей профессиональной деятельности; приобретение им нового профессионально-личностного опыта, связанного с изменением поведенческого стиля и способов взаимодействия с участниками организации по месту работы / учебы	проект образовательного маршрута для индивидуально-личностного саморазвития, предполагающего развитие эмоционального интеллекта, новый уровень коммуникации и качества взаимодействия с окружением в профессиональной сфере и личной жизни



## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### ДАННЫЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА

Целью контент-анализа явилось выявление реализации или востребованности функциональных задач консалтингового характера, которые, по нашему мнению, являются показателями востребованности консалтинга как педагогической технологии инновационного развития высшего учебного заведения.

При использовании контент-анализа необходимо определить единицу текста (единицу содержания), в которой единица счета определяется особенностями исследования и привлекаемой источниковой базой. В рамках нашего исследования в качестве единицы содержания используется текст одного источника. В силу того, что мы акцентируем внимание на качественной составляющей анализа, то интенсивность появления анализируемого явления через фиксирование смысловых единиц в рамках единицы текста для нас не имеет значение.

В качестве единицы анализа мы предполагаем рассмотрение не отдельных признаков текста, которые в случае изолированного изучения могут быть не всегда правильно истолкованы, а контекстное описание индикаторов определенных сторон изучаемого предмета (консалтинговых функциональных задач) на фоне объекта (реализации ведущих функций вуза в режиме его инновационного развития). Выбор контекстного подхода к осуществлению контент-анализа в нашем случае обусловлен отсутствием в образовательной сфере исследований, непосредственно отражающих содержание и признаки консалтинговой функции как индикатора инновационного развития высшего учебного заведения.

В качестве смысловой единицы в нашем исследовании выступает контекст условий функционирования вуза, который указывает на возможную или реальную реализацию функциональных задач консалтингового характера (явное указание на латентную реализуемость), либо на целесообразность возможности их применения в описанных условиях функционирования (опосредованное указание на латентную реализуемость). В содержании параграфов диссертации 1.2 и 1.3 через приведение небольшой выборки анализируемых текстовых материалов, которые фиксируют этапы развития высшей школы, мы демонстрируем эти две позиции выделения смысловых единиц для контент-анализа, очерчивая круг основных индикаторов принятых признаков.

Текстовый контекст признака «явное указание на латентную реализуемость» в качестве индикаторов должен содержать указания на процедуры консультации, согласования, самоуправления, самоусовершенствования, реализацию демократических свобод, сотрудничество, создание советов, консультационных центров, опору на реконструкцию прошлого опыта при проектировании будущего (инновационного) функционирования, очевидность связи функций образования с экономикой, с работодателями, согласованности центра и мест в управлении образованием и т.п.

Текстовый контекст признака «опосредованное указание на латентную реализуемость» предполагает в качестве индикаторов выявлять контекстные предположения, что реализация функциональных задач консалтингового содержания способствует разрешению существующих противоречий в периоды реформирования и модернизации образовательной системы; при расхождении управленцев высшей школы и власти во взглядах, в расстановке акцентов, в опыте реализации конкретных методологических подходов на принципы функционирования вузов и всей системы высшего образования; при отсутствии упорядоченности в регулировании функционирования вузов.

Для статистической обработки полученных данных мы фиксируем анализируемые текстовые источники по заявленным параметрам «явная или латентная реализуемость» и «необходимость использования», чтобы далее определить их удельный вес (К) в общем массиве проанализированной информации по следующей формуле:

$$K = \frac{\text{число единиц анализа, фиксирующих данную категорию}}{\text{общее число единиц анализа}}. \quad (B.1)$$

Массив использованных для контент-анализа текстовых источников представляет собой 531 единицу, в том числе 274 источника по зарубежному обзору (Западная Европа – Германия и Франция; англоязычные страны – Великобритания и США; страны Восточной Азии – Япония и Китай) [1, с. 466–479] и 257 источников по обзору функционирования российских вузов [2, с. 390–404]. Результаты текстовых источников представлены кодировальными матрицами регистрации единиц контент-анализа (см. Таблицы В.1 и В.2).

Таблица В.1 – Кодировальная матрица регистрации единиц контент-анализа в источниках по тенденциям развития высшей школы за рубежом

Признак	Текст (согласно нумерации библиографического списка)	Результат
Явное указание на латентную реализуемость	1, 2, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 25, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 129, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 212, 214, 216, 217, 218, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 253, 257, 258, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274.	191
Опосредованное указание на латентную реализуемость	8, 10, 11, 18, 19, 22, 23, 26, 31, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 50, 53, 55, 56, 57, 65, 69, 72, 73, 74, 81, 92, 99, 100, 110, 111, 122, 123, 125, 126, 128, 154, 158, 172, 176, 198, 204, 205, 209, 210, 211, 213, 215, 219, 220, 221, 254, 255, 259, 260, 262.	56
ВСЕГО		247

Удельный вес отражения в общем массиве подвергшихся анализу текстовых источников по функциональному аспекту развития зарубежной высшей школы контекстовых содержаний, свидетельствующих об явном указании на латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера, составил  $191/274 = 0,697$ . Данный показатель свидетельствует о высокой степени реализуемости данных задач.

Удельный вес контекстового отражения в анализируемом содержании опосредованных указаний на необходимость реализации консалтинга в совокупности с явными и скрытыми проявлениями консалтинговой функции высшей школы характеризует, по нашему мнению, ситуацию ее востребованности как предпосылку развития. По результатам исследования текстовых источников по зарубежному обзору данный показатель достаточно высок:  $247/274 = 0,901$ .

Таблица В.2 – Кодировальная матрица регистрации единиц контент-анализа в источниках по тенденциям развития высшей школы в России

Признак	Текст (согласно нумерации библиографического списка)	Результат
Явное указание на латентную реализуемость	1, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 50, 51, 54, 56, 57, 60, 61, 67, 75, 78, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 103, 104 и 105, 110, 115, 116, 117, 118, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 198, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 240, 241, 237, 238, 239, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 256, 257.	132
Опосредованное указание на латентную реализуемость	2, 32, 33, 38, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65у, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 85, 89, 102, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 148, 149, 154, 155, 164, 165, 168, 169, 171, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 203, 211, 222, 223, 224, 232, 236, 247, 248, 249, 253, 254, 252, 255.	89
	ВСЕГО	221

Результаты контент-анализа по удельному весу отражения в общем массиве подвергшихся анализу текстовых источников по функциональному аспекту развития российской высшей школы контекстных содержаний, свидетельствующих об явном указании на латентную реализации функциональных задач консалтингового характера, составил  $132/257 = 0,514$ , что несколько ниже (на 0,183 или 36%) с аналогичным показателем по результатам анализа зарубежья. Данную ситуацию мы объясняем более поздним вступлением России на путь индустриальной модернизации науки, становлением российской высшей школы в особых условиях сильной централизованной власти. Факты регламентирования функций образовательных учреждений российской высшей школы нормативными документами свидетельствуют об устойчивом характере тенденции чередования этапов демократизации и централизации в ее управлении.

По результатам исследования текстовых источников, которые отражают совокупную востребованность и реальную или латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера, их удельный вес составил  $221/257 = 0,860$ . Разница в составе этих показателей по России и за рубежом незначительна: менее 5%. Мы объясняем этот феномен поздним, но более интенсивным развитием российского рынка консалтинговых услуг.

С помощью  $\chi^2$ -критерия Пирсона можно проверить, отличается или не отличается эмпирическое распределение выявляемых признаков от теоретического распределения. В частности, выясняем: близко ли соотношение частот встречаемости нескольких (в нашем случае двух) признаков (явное и опосредованное указание в литературных источниках на функциональные задачи консалтингового характера) равномерному соотношению, при котором признаки встречаются одинаково часто. Или же соотношение изучаемых признаков таково, что один из них встречается чаще, чем другой.

Сначала произведем обработку эмпирически полученных данных контент-анализа источников по зарубежному обзору тенденций развития высшего образования. Результаты распределения явных и опосредованных указаний на латентную реализацию задач консалтингового характера в источниках, раскрывающих тенденции развития высшей школы за рубежом, представлены в Таблице В.3.

Таблица В.3 – Проверка распределения источников с явными и опосредованными указаниями на латентную реализацию задач консалтингового характера (по зарубежному обзору)

Признак	Абсолютная частота	%
Явное указание	191	77,30
Опосредованное указание	56	22,70
ВСЕГО	247	100

Полученные результаты (значения критерия Пирсона:  $\chi^2 = 73,79$ ;  $p = 0,000000$ ) свидетельствуют, что эмпирическое распределение статистически значимо отличается от теоретического, т.е. один из двух рассматриваемых признаков – а именно, явное указание на латентную реализуемость задач консалтингового характера в источниках по зарубежному обзору – встречается значимо чаще, чем другой – опосредованное указание.

Далее выявляем распределение источников с явным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера в объеме всех проанализированных источников по тенденциям развития высшего образования за рубежом. Результаты этого этапа статистической обработки данных контент-анализа представлены в Таблице В.4.

Таблица В.4 – Проверка распределения источников с явным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера и прочих источников по тенденциям развития высшего образования за рубежом

Признак	Абсолютная частота	%
Источники с явным указанием	191	69,70
Прочие источники	83	30,30
ВСЕГО	274	100

Полученные результаты (значения критерия Пирсона:  $\chi^2 = 42,6$ ;  $p = 0,000000$ ) свидетельствуют, что эмпирическое распределение статистически значимо отличается от теоретического, т.е. один из двух рассматриваемых признаков – а именно, источники с явным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера в источниках по зарубежному обзору существенно преобладают в массиве проанализированной литературы по проблеме (прочие источники).

Следующий этап статистической обработки данных контент-анализа позволяет выявить суммарную долю распределения источников с явным и опосредованным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера в массиве проанализированной литературы по тенденциям развития высшей школы за рубежом (см. Таблица В.5).

Таблица В.5 – Проверка распределения источников с явным и опосредованным указанием на латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера и прочих источников по тенденциям развития высшего образования за рубежом

	Абсолютная частота	%
Источники с явным и опосредованным указанием	247	90,10
Прочие источники	27	9,90
ВСЕГО	274	100

Полученные результаты (значения критерия Пирсона:  $\chi^2 = 176,64$ ;  $p = 0,000000$ ) свидетельствуют, что эмпирическое распределение статистически значимо отличается от теоретического, т.е. один из двух рассматриваемых признаков – а именно, источники с явным и опосредованным указанием на латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера существенно преобладают в общем объеме проанализированных источников.

Аналогичную статистическую обработку эмпирически полученных данных контент-анализа по обзору литературных источников тенденций развития российского высшего образования (см. Таблицы В.6; В.7; В.8).

Значения критерия Пирсона ( $\chi^2 = 8,37$ ;  $p = 0,003822$ ) указывают, что эмпирическое распределение статистически значимо отличается от теоретического, т.е. один из двух рассматриваемых признаков – а именно, явное указание на латентную реализацию задач консалтингового характера в функционировании российского высшего образования – встречается значимо чаще, чем другой – опосредованное указание.

Значения критерия Пирсона ( $\chi^2 = 0,19$ ;  $p=0,662367$ ) указывают, что эмпирическое распределение статистически значимо не отличается от теоретического, т.е. оба рассматриваемых признака – источники с явным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера в функционировании российского высшего образования и все остальные источники – встречаются примерно одинаково часто.

Значения критерия Пирсона ( $\chi^2 = 133,17$ ;  $p = 0,000000$ ) указывают, что эмпирическое распределение статистически значимо отличается от теоретического, т.е. один из двух рассматриваемых признаков – а именно, источники с явными и опосредованными проявлениями функциональных задач консалтингового характера – встречается значимо чаще, чем другой – все остальные источники.

Таблица В.6 – Проверка распределения источников с явными и опосредованными указаниями на латентную реализацию задач консалтингового характера в функционировании российского высшего образования

	Абсолютная частота	%
Явное указание	132	59,70
Опосредованное указание	89	40,30
Всего	221	100

Таблица В.7 – Проверка распределения источников с явным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера и прочих источников по тенденциям развития российского высшего образования

	Абсолютная частота	%
Источники с явным указанием	132	51,40
Прочие источники	125	48,60
Всего	257	100

Таблица В.8 – Проверка распределения источников с явным и опосредованным указанием на латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера и прочих источников по тенденциям развития российского высшего образования

	Абсолютная частота	%
Источники с явным и опосредованным указанием	221	86,00
Прочие источники	36	14,00
Всего	257	100

Таким образом, во всех случаях значимо преобладают источники, где так или иначе отражаются функциональные задачи консалтингового характера, что свидетельствует о востребованности консалтинговой функции в высшем образовании и предполагает необходимость вывода её из латентного состояния в форме консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лукашеня, З.В. Тенденции развития высшего образования за рубежом: функциональный аспект [Текст]: моногр. / З.В. Лукашеня – Барановичи: РИО БарГУ, 2013. – 480, [4]с. – 110 экз. – ISBN 978-985-498-555-8.
2. Лукашеня, З.В. Тенденции развития российского высшего образования: функциональный аспект [Текст]: моногр. / З.В. Лукашеня – Баранович: РИО БарГУ, 2014. 403, [4]с. – 110 экз. – ISBN 978-985-498-578-7.



## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

## ТЕХНИКИ РАБОТЫ КОНСАЛТЕРА

Таблица Г.1 – Характеристика техник работы консалтера с клиентами

Название техники	Характеристика техники
Техника постановки вопросов	Владение данной техникой для сбора информации является основой профессионализма консалтера. Задаваемые им вопросы условно можно разделить на два вида: открытые и закрытые. Открытые вопросы составляют основу консультационной беседы, поскольку дают возможность участникам консалтинга делиться своими чувствами, мыслями и мнением. Как показывает практика консалтинга, у некоторых клиентов открытые вопросы вызывают чувство тревоги и беспокойства. В таких случаях в консалтинге используются закрытые вопросы, которые предполагают ответы подтверждения или отрицания. Они применяются чаще всего для получения конкретной информации. Консалтеру необходимо тщательно продумывать, четко формулировать вопросы и задавать их клиенту в подходящее по его психологическому состоянию время.
Техника слушания клиентов	Чрезмерное опрашивание в управленческом консультировании превращает его в обмен вопросами-ответами, что нивелирует его динамику и подвижный характер, приводит к обсуждению конкретных фактов. Данной ситуации следует избегать в консалтинге, предоставляя клиенту возможность выразить собственную позицию по консультируемой проблеме в полном объеме.
Техника эмоциональной поддержки клиента	Данная техника очень важна для создания и укрепления консультативного контакта. Она особенно значима при проведении консалтинга в клиентских организациях с повышенной конфликтностью, разобщенностью персонала, повышенной тревожностью в коллективе. Она предусматривает включение в консалтинг коротких фаз консультирования, направленных на поддержку клиента через его ободрение и успокоение, что способствует снятию эмоциональной напряженности.
Техника обратной связи	Техника направлена на отражение содержания консультационной беседы через перефразирование и обобщение. Данные приемы условно опосредованного контакта с клиентом способствуют структурированию работы с ним, позволяют не потерять смысловой контакт с клиентом на протяжении всего цикла бесед, имеющих место при реализации консалтинговых процедур.
Техника предоставления информации клиенту	Данная техника предусматривает информирование клиента о разных аспектах обсуждаемых проблем. Вся информация для целей консалтинга делится на первичную (собранную впервые) и вторичную (уже существующую). Сбор вторичных данных обходится дешевле по сравнению с организацией специальных мероприятий, сопровождающих накопление первичных данных. Однако собранная из разных источников вторичная информация является часто неполной, неточной и, вследствие этого, не позволяет выполнять анализ проблем клиентов и разработать перспективу развития консультируемой организации. Экстраполяция частичной информации в более полную способствует поиску скрытых закономерностей в базах данных консультируемой системы «организация-клиент».
Техника структурирования	Эта техника позволяет логично организовать отношения консалтера с клиентом, которому необходимо постоянно находиться в позиции управленца.

Название техники	Характеристика техники
процесса консультирования	При прохождении каждой консалтинговой процедуры (этапа консалтинга), консалтер и клиент совместно обсуждают полученные по ходу ее реализации результаты и делают выводы о необходимости внесения коррективов и порядка осуществления следующей процедуры. Мониторинг, применительно к проблематике выбора альтернативного решения, означает не только сбор изменяющейся во времени информации, но и ее аналитическую обработку. Ее желательно осуществлять в реальном масштабе времени, используя такие приемы, как кластеризация, выявление значимых исключений из ожиданий консалтера, определение признаков зарождающихся тенденций, угрожающих существованию консультируемой системы или открывающих перспективы для ее развития.
Техника наблюдения за реакцией клиента	В консалтинге важно не только получение согласованного результата, но и отражение возникших в процессе его осуществления чувств и состояний участников. Их анализ и обобщение способствуют получению истинной картины состояния консультируемой проблемы. Как показывает практика, они позволяют выявить больше информации по сути проблемы, чем предоставляет и демонстрирует клиент официально. В процессе осуществления консалтинга необходимо постоянно анализировать содержание бесед с клиентами, их поведение с целью обобщения, позволяющего сделать выводы о скрытых реально существующих причинах возникновения консультируемой проблемы.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д  
ТИПОЛОГИЗАЦИЯ СИСТЕМ

Таблица Д.1 – Представление в работах исследователей типологизации систем

Типы систем	Автор и основание для классификации
1) упорядоченные и неупорядоченные; 2) структурно-точечные, структурно-линейные и структурно-пространственные; 3) регенеративные и нерегенеративные; 4) элементарные и неэлементарные; 5) центрированные и не центрированные; 6) завершенные и минимальные; 7) стабильные и нестабильные; 8) с опосредованием и без опосредования и т.д.	А.И. Уемов; содержание описания объектов (вид, свойства, отношения) [4]
1) взаимодействующие и не взаимодействующие; 2) полиморфные и изоморфные; 3) симметричные и несимметричные; 4) зависимые и независимые; 5) противоречивые и непротиворечивые; 6) преобразующие и антипреобразующие; 7) «объект-системы» и «пустые системы».	Ю.А. Урманцев; принцип полярности (совокупность систем должна отражать противоположные и взаимосвязанные аспекты эволюционных изменений)/ [5]
1) системы с простейшими отношениями между элементами; 2) динамические системы, совершающие движения под действием некоторых причин; 3) целенаправленные системы управления, отражающие простейшие субъект-объектные отношения; 4) открытые сохраняющие себя системы, которые постоянно изменяются в ходе взаимодействия с окружающей средой; 5) растущие системы, которые способны к накоплению, размножению, закреплению качеств, объединению в коалиции; 6) развивающиеся системы, способные к образованию нового качества по мере изменения свойств; 7) трансцендентальные системы, представляющие идеальные, непостижимые объекты.	К. Боулдинг; уровень развития объектов (уровень сложности) [2]
Динамические системы, которые изменяют свое состояние под действием некоторых воздействий; Целенаправленные системы представляют объекты, поведение которых определяется встроенной в них целью. Спонтанно самоорганизующиеся открытые системы, в которых непрерывно осуществляются процессы взаимодействия с внешней средой; открытые системы с детерминированной самоорганизацией, происходящей по некоторому устойчивому сценарию; Системы с управляемой самоорганизацией, эволюция структур в которых происходит под воздействием управляющего механизма. <i>Системы как саморазвивающиеся целостности</i> , представляющие объекты высших уровней развития с открытой самоорганизацией (для них не существует однозначных программ развития).	А.Г. Теслинов; идея саморазвития объектов [3]
Неорганические, органические, социальные	С.И. Архангельский, В.И. Михеев, Ю.М. Перельцвайг субстанциональный признак [1]

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский, С.И. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в практике педагогических исследований / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, Ю.М. Перельцвайг. – М.: Знание, 1975. – 43 с.
2. Боулдинг, К. Общая теория систем – как скелет науки / К. Боулдинг // Исследования по общей теории систем: сб. пер. / под ред. В.Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 106–124.
3. Теслинов, А.Г. Развитие систем управления: методология и концептуальные структуры / А.Г. Теслинов. – М.: Глобус, 1998. – 229 с.
4. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем: монография / А.И. Уемов – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
5. Урманцев, Ю.А. Общая теория систем: состояние, приложения и перспективы развития / Ю. А. Урманцев // Система, симметрия, гармония: сборник / под ред. В. С. Тюхтина, Ю. А. Урманцева. – М.: Мысль, 1988. – С. 38–123. – ISBN 5-244-00190-6.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж  
СТРУКТУРА КОНСАЛТИНГОВОГО МЕРОПРИЯТИЯ  
ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ КОНСАЛТИНГА  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.1  
ЭТАПЫ ЗАМКНУТОГО ЦИКЛА КОНСАЛТИНГОВЫХ ПРОЦЕДУР

Деятельность по реализации консалтингового мероприятия представляет собой замкнутый цикл (нормативное кольцо), который состоит из системы следующих друг за другом этапов: целеполагание (Ц) – проектирование (П) – действие (Д) – анализ как осознание возникшей в результате действия новой ситуации (А). В консалтинге как ПТИР вуза мы посчитали достаточным разделить нормативное кольцо на шестнадцать частей. В соответствии с этим, состояния, которые проживают участники консалтинговых мероприятий, двигаясь по такому нормативному кольцу, представлено следующими этапами замкнутого цикла консалтинговых процедур:

- 1) **пЦ** – этап мотивации, побуждающий субъекта включиться в консалтинговую деятельность по разработке проекта внесения в собственную практику инновационных изменений;
- 2) **пЦ** – этап формирования представлений о цели (целях) реализуемой процедуры консалтинга;
- 3) **дЦ** – этап непосредственного целеобразования (формулирование и упорядочение целей по степени значимости для консультируемого);
- 4) **аЦ** – этап анализа структуры целей консалтинговой деятельности на предмет их соответствия мотиву консультируемого;
- 5) **пП** – этап мотивации включиться в деятельность по проектированию действий по внесению инновационных изменений в свою профессиональную деятельность в соответствии с требованиями консалтинга;
- 6) **пП** – этап формирования представлений о проектировании как о деятельности, инноватике в образовательной сфере и планирование процесса проектирования своей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями консалтинга (этап обучающего консалтинга);

7) **дП** – этап создания проекта действий по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную деятельность;

8) **аП** – этап анализа разработанного проекта на предмет его технологической продуктивности;

9) **цД** – этап мотивации начать действовать через решение участия в игротехническом моделировании возможных изменений инновационного характера в профессиональной деятельности;

10) **пД** – этап принятия решения об участии в игромоделировании в конкретной позиции («зритель», «актер», «сценарист»);

11) **дД** – этап осуществления действия по участию в игромоделировании в конкретной позиции («зритель», «актер», «сценарист»);

12) **аД** – этап ситуационного анализа совершенного действия в игротехническом моделировании в конкретной позиции («зритель», «актер», «сценарист»).

13) **цА** – этап мотивации к осуществлению анализа совершенных в игромоделировании действия по внесению инновационных изменений в собственную профессиональную деятельность;

14) **пА** – этап представления о способах анализа, проектирование процесса анализа совершенных действий;

15) **дА** – этап осуществления анализа совершенных в игромоделировании действий: по соответствию их проекту, созданному при проживании процедуры **П**; по достижению целей, сформулированных при реализации процедуры **Ц**, а также анализ новой ситуации, возникшей в результате осуществления действий анализа;

16) **аА** – этап оценки способов совершения анализа, рефлексия процесса анализа, генерирование, конструирование новых способов анализа, целеполагания, проектирования и действия.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.2

МЕТОДИКА ФИКСИРОВАНИЯ ФАКТА УСПЕШНОСТИ  
ПРОХОЖДЕНИЯ КЛИЕНТАМИ КОНСАЛТИНГОВЫХ ПРОЦЕДУР

Представленная выше последовательность состояний, которые проживают субъекты деятельности как участники консалтинговых мероприятий, была включена в матрицу, отражающую результаты самоанализа по факту прохождения данных этапов, образец которой представлен Таблицей Ж.1. В ней с помощью символов «+» и «-» участники консалтинга фиксировали результаты самооценки успешности прохождения его этапов.

Таблица Ж.1 – Образец матрицы для фиксирования факта прохождения этапов консалтинга

цЦ	пЦ	дЦ	аЦ
цП	пП	дП	аП
цД	пД	дД	аД
цА	пА	дА	аА

Аналогичную матрицу по каждому субъекту консалтинга заполняли не менее двух экспертов на основании непосредственных наблюдений или изучения видеозаписей игромодельного мероприятия. К статистической обработке принималась сводная матрица этапов консалтинговых процедур, признанных пройденными каждым клиентом консалтинга. Она составляется корреляцией рангов соответствующих символов в матрицах самооценки и экспертов (присваивается соответствующий символ при его наличии в рабочих матрицах не менее двух раз).

Далее фиксировалось число пройденных ( $n_+$ ) и непройденных ( $n_-$ ) этапов консалтинговых процедур и рассчитывалась доля каждой из них в составе принятого общего числа (в нашем случае,  $n=16$ ).

В качестве показателя успешности осуществления консалтинговых процедур нами был взят критерий достижения участников консалтинга (DK). Он вычисляется делением на число консультируемых суммарной величины уровней достижения каждого из них.

$$DK = \sum_{i=1}^N D_i / N, \quad (\text{Ж.1})$$

где  $N$  – число консультируемых.

В свою очередь, уровень достижений каждого консультируемого ( $i$ ) представлен показателем, который отражает число этапов консалтинговых процедур, которые признаны пройденными им ( $n_+$ ):

$$Di = (n_+)i / n \quad (\text{Ж.2})$$

Полученные данные подвергались статистической обработке через использование параметрического метода (дисперсионный анализ).



## ПРИЛОЖЕНИЕ И

ДАННЫЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ  
ПО ВЫЯВЛЕНИЮ МИССИИ, ЗАДАЧ И ФУНКЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ПРИЛОЖЕНИЕ И.1

## АНКЕТА

## УВАЖАЕМЫЙ КОЛЛЕГА!

Будем Вам признательны за оказание содействия в проведении исследования по  
проблеме

**«Консалтинговая функция высшего учебного заведения»**

1. Выскажите, пожалуйста, Ваше мнение относительно ведущей идеи университета: *отметить актуальные идеи в последней колонке таблицы или подчеркнуть часть текста в графе «определения»*

Автор	Содержание определения	
Я. Коменский	Идея соединения науки и государственности: самоуправляющаяся корпорация, находящаяся на службе общества, в котором от лица общества выступает государство и, в частности, уполномоченные им лица.	
В. Гумбольдт	Идея академической свободы в исследовании и обучении как основополагающая; исследование и обучение как сущность образования; активное включение преподавателей и студентов в общественную жизнь; этическое обоснование достоинства знания и учености.	
Дж. Ньюмен	Идея культурного университета: университет – это место, где обучают универсальному знанию; школа по формированию гуманитарной интеллектуальной культуры, оказывающей воспитательное воздействие на личность.	
Э. Дюркгейм	Идея массового воспроизводства «нравственных специалистов»; с развитием специализации связывается развитие новой нравственности: когда «все будут сотрудничать для блага всех и каждого».	
М. Вебер	Идея элитарного образования: центр по производству элиты, обязанный формировать у ученых, политиков, предпринимателей этику ответственности, ясное осознание того, что надо расплачиваться за последствия своих действий.	
К. Манхейм	Идея в том, что «нельзя спасти автономию личности, пренебрегая анализом социальных условий, в которых человек должен жить и выжить».	
Т. Веблен	Высшее знание рассматривается как вид товара и предмет для спекуляции, а оценка деятельности университетов – только по критериям престижности и презентабельности.	
Дж. Хопкинс	Идея соединения специализированной профессиональной подготовки с фундаментальным естественнонаучным образованием.	
А. Флекснер	Идея соединения прогрессивного обучения с исследованием: «университет является институтом, сознательно нацеленным на достижение знания, решение проблем, критическую оценку деятельности и обучение человека на действительно высоком уровне».	
Х. Ортега-и-Гассет	Идея гуманизации массового университета: «Университет означает институт, который помогает обыкновенному студенту стать культурным человеком и хорошим специалистом».	
К. Ясперс	Идея реализации университетской подготовки как подготовки интеллектуала, а не только ученого: сообщество ученых и студентов, занятых совместным поиском	

Автор	Содержание определения	
	истины; место, где благодаря условиям, создаваемым государством и обществом, культивируется самосознание эпохи.	
М. Хатчинс	Идея изоляции университета от внешнего мира, рассматривая его влияние как негативное: является мыслящим сообществом, призванным решать интеллектуальные проблемы, что становится условием сохранения его целостности, устойчивости его внутренних и внешних связей.	
К. Керр	«Идея комплексности» с ориентацией на культурную и сервисную функции университета: индустрия знания, которое рассматривается как основной экономический ресурс общества.	
Р. Барнетт	Идея трансформирующегося университета, его интегрирующих возможностей: «пространство, в котором создаются условия для выживания человека в этом чреватом последствиями, хрупком и непредсказуемом мире».	
Б. Кларк	Идея «предпринимательского университета»: широкое распространение и утверждение в университетском сообществе предпринимательских убеждений и ценностей.	
Д. Белл	Идея обоснования университета как главного социального института современного общества: сообщества коммуникации, герменевтически ориентированного института.	
Ф. Петров	Идея «кузницы» советских государственных кадров: «университетские корпорации использовать для совершенствования государственного аппарата в цепи задуманных широких преобразований».	
Ю. Афанасьев	Идея полифункциональности и многозначности университета: «преемственность культурных традиций, ориентация студентов в современной жизни и их готовность войти в завтрашний день не только объединяют три времени – прошлое, настоящее и будущее, но и три системы: образования, культуры и науки».	
П. Скотт	Идея необходимости адаптироваться к требованиям зарождающейся эпохи глобализации: «Если они не проявят нужную гибкость, необходимость в них может просто отпасть, а если продемонстрируют ее, в итоге могут перестать быть университетами».	
Дж. Деланти	Идея «конвертируемости»: в ответ на изменения в обществе, культуре и знании современный университет должен измениться, найти себя в новой социально-политической реальности.	
Р. Бауман	Идея «третичного обучения»: «дает знания о том, как нарушать общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовать фрагментарные элементы опыта в его новые образцы».	
Б. Ридингс	Идея подмены ценностей национального государства на идеи корпоративного капитализма: «вместо национальной культуры университеты всего мира обслуживают новую корпоративную идеологию «высокого качества», представляющую в качестве нереферентной единицы ценности момент саморефлексии технологии».	
Д. Бок	Идея обеспечения прогресса и благополучия нации: «Университеты и их сотрудники помогают нам понять мир и наше место в нем, играя значительную роль в оценке и критическом анализе деятельности правительств, политических структур, институтов».	
Ваше мнение:		

## 2. Определите, пожалуйста, актуальные для современности задачи вуза:

Характеристика задачи	
Обеспечение потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; в развитии общего образования.	
Конструирование ученого-интеллектуала, для которого преподавательская деятельность не выступает в качестве приоритетного вида профессиональной самореализации.	
Учить не всему тому, что может понадобиться в жизни, а лишь тому, чему нельзя не учить. У не всему	
Обеспечение обучающегося не столько профессией, сколько жизненными ориентирами, определенным мировосприятием посредством накопления, сохранения и передачи универсального, либерального (неутилитарного) знания.	
Помощь индивиду «дать себе отчет в конечном смысле собственной деятельности», содействовать обретению ясности, т. е. осознанию выбора средств относительно целей и умению видеть следствия своей деятельности.	
Задача «просветить» человека, приобщить его к полноте культуры своей эпохи, открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала аутентичной».	
Задача сближения ценностных ориентаций обучающихся и обучаемых для совместного достижения знания единой университетской корпорацией обучающихся и обучающихся. сближ ценн	
Служение обществу, нации, региону и производству не только знания, но специалистов, обладающих этим знанием и необходимых для бизнеса, промышленности, сферы услуг.	
Обучение каждого индивида умению определять собственную образовательную траекторию в соответствии с меняющейся жизненной и профессиональной ситуацией.	
Обеспечение осознания студентами факта, что для жизни в современной неопределенности им необходимо найти и развить собственные силы.	
Осуществление образования, базирующегося на критическом подходе и реализуемого через формирование междисциплинарных навыков.	
Политический характер научных исследований, перевод ученых в позицию общественных деятелей и политиков, которые в состоянии не только аппонировать, но и оппозиционировать.	
Междисциплинарный подход к научному знанию, целостность и системность его предъявления.	
Необходимость философской культуры для специалиста естественнонаучных областей знания, включая прикладные, а для философа-профессионала – получения второго «базового» образования. филос культ	
Обеспечение пополнения профессорско-преподавательского состава из числа бывших студентов, наиболее преуспевших в исследовательской деятельности.	
Формирование соответствующей социальной среды и способов демократического участия в обществе, основанных на знании.	
Готовить студентов быть гражданами плюралистическим, мультикультурным и разнообразного мира, где господствуют неопределенность и амбивалентность, где нет неспособных ошибаться и достойных абсолютного доверия авторитетов.	
Введение и утверждение понятия всемирной культуры, сохраняя при этом самобытность национальных культур.	
Развитие способностей индивида не ограничивать себя свойственными его культуре и нации конкретными формами взаимодействия в рамках нового типа социальной структуры «сетевое общество».	
Другое:	

3. Обозначьте, пожалуйста, основные **функции** современного вуза:

Характеристика функции	
Платформа для дальнейшей профессиональной деятельности.	
Обеспечение универсализма университетского образования, рассматриваемого в неразрывной связи с максимально широким доступом к мировым информационным ресурсам (обучение студентов технологиям работы с информацией).	
Развитие духовной жизни нации, осуществляющееся в процессе поиска истины, т.е в результате научного исследования, преподавания, воспитания и сократической коммуникации маститых и начинающих ученых друг с другом.	
Выработка и запуск новых механизмов стабилизации общества на основе критического подхода к пониманию ушедших и имеющихся традиций, коммуникативной терпимости и межкультурного диалога.	
Обеспечение полифункциональности учебного заведения: университету необходимо стать полноценным субъектом социокультурной и хозяйственной практики своего региона.	
Современные университеты объединяют в себе три совершенно разных компонента: культуру, политику и рынок.	
Конструирование с помощью высшего образования альтернативных идентичностей, для которых характерны «оспариваемость знания» и рост значения «локального знания».	
Создание усиленного управленческого ядра университета.	
Стимулирование академического ядра университета.	
Формирование дискретной (диверсифицированной) финансовой базы университета.	
Формирование расширенной периферии развития университета.	
Обеспечение внутреннего консалтинга каждому педагогу и сотруднику университета.	
Внутренний аудит профессиональной деятельности педагогов.	
Мониторинг качества реализуемых в университете образовательных процессов.	
Продвижение на рынке труда выпускаемой номенклатуры специалистов через анализ потребностей социума.	
Продуцирование относительно утилитарного знания через участие в его производстве различных научных направлений в рамках междисциплинарных исследований.	
Задействование в организации и осуществлении фундаментальных исследований ресурсов равно заинтересованных источников, что исключает доминирование любого из них.	
Обеспечение внедрения научных разработок.	
Организация и осуществление фундаментальных исследований, в т.ч. междисциплинарного характера.	
Другое:	

СПАСИБО ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО!

Таблица И.1 – Результаты анкетирования по выявлению мнения относительно ведущей идеи университета (вопрос 1)

Автор определения миссии вуза	№, число ответов	% от числа ответов	% от числа респондентов
Я. Коменский	293	5,04	26,76
В. Гумбольдт	457	7,86	41,74
Дж. Ньюмен	439	7,55	40,09
Э. Дюркгейм	191	3,29	17,44
М. Вебер	302	5,19	27,58
К. Манхейм	136	2,34	12,42
Т. Веблен	135	2,32	12,33
Дж. Хопкинс	285	4,90	26,03
А.Флекснер	389	6,69	35,53
Х. Ортега-и-Гассет	404	6,95	36,89
К. Ясперс	305	5,25	27,85
М. Хатчинс	116	2,00	10,59
К. Керр	191	3,29	17,44
Р. Барнетт	146	2,51	13,33
Б. Кларк	165	2,84	15,07
Д. Белл	176	3,03	16,07
Ф. Петров	153	2,63	13,97
Ю. Афанасьев	397	6,83	36,26
П. Скотт	205	3,53	18,72
Дж. Деланти	171	2,94	15,62
Р. Бауман	157	2,70	14,34
Б. Ридингс	138	2,37	12,60
Д. Бок	427	7,34	39,00
Ваше мнение:	36	0,62	3,29
Всего	5814	100,00	530,96

Таблица И.2 – Результаты анкетирования по выявлению мнения относительно актуальных для современных вузов задач (вопрос 2)

Номер вопроса в матрице обработки результатов анкетирования	№, число ответов	% от числа ответов	% от числа респондентов
201	653	12,58	60,91
202	236	4,55	22,01
203	196	3,78	18,28
204	289	5,57	26,96
205	270	5,20	25,19
206	261	5,03	24,35
207	205	3,95	19,12
208	307	5,92	28,64

Номер вопроса в матрице обработки результатов анкетирования	N, число ответов	% от числа ответов	% от числа респондентов
209	370	7,13	34,51
210	329	6,34	30,69
211	241	4,64	22,48
212	133	2,56	12,41
213	311	5,99	29,01
214	156	3,01	14,55
215	276	5,32	25,75
216	256	4,93	23,88
217	210	4,05	19,59
218	246	4,74	22,95
219	224	4,32	20,90
220	20	0,39	1,87
Всего	5189	100,00	484,05

Таблица И.3 – Результаты анкетирования по выявлению мнения относительно актуальных для современных вузов функций (вопрос 3)

Номер вопроса в матрице обработки результатов анкетирования	N, число ответов	% от числа ответов	% от числа респондентов
301	665	12,47	61,86
302	417	7,82	38,79
303	409	7,67	38,05
304	222	4,16	20,65
305	291	5,46	27,07
306	243	4,56	22,60
307	147	2,76	13,67
308	182	3,41	16,93
309	249	4,67	23,16
310	145	2,72	13,49
311	192	3,60	17,86
312	173	3,24	16,09
313	172	3,23	16,00
314	254	4,76	23,63
315	283	5,31	26,33
316	165	3,09	15,35
317	193	3,62	17,95
318	482	9,04	44,84
319	422	7,91	39,26
320	26	0,49	2,42
Всего	5332	100,00	496,00

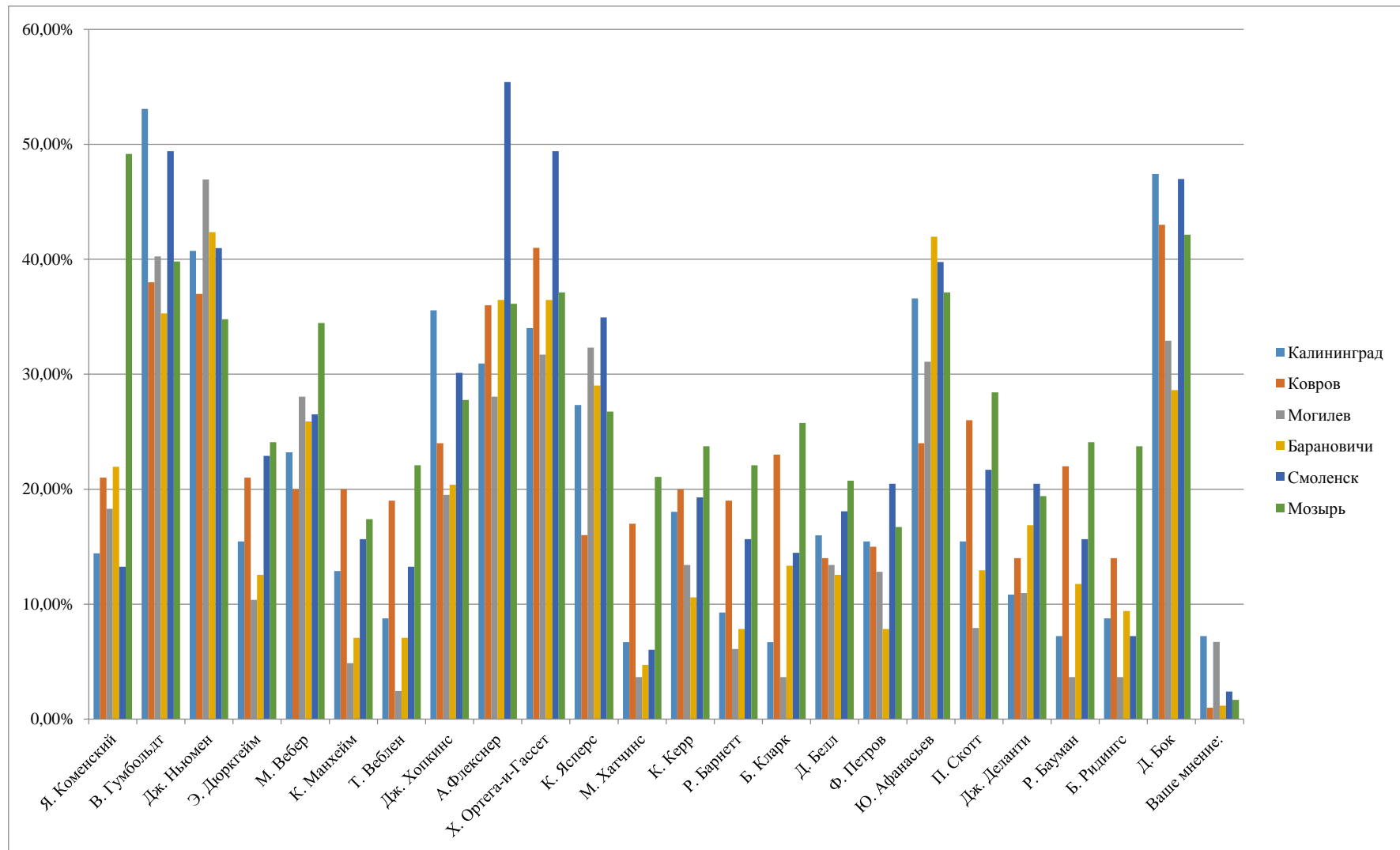


Рисунок И.1 – Распределение актуальности разных трактовок идеи (миссии) образования, функционирующих в ментальной среде современных вузов

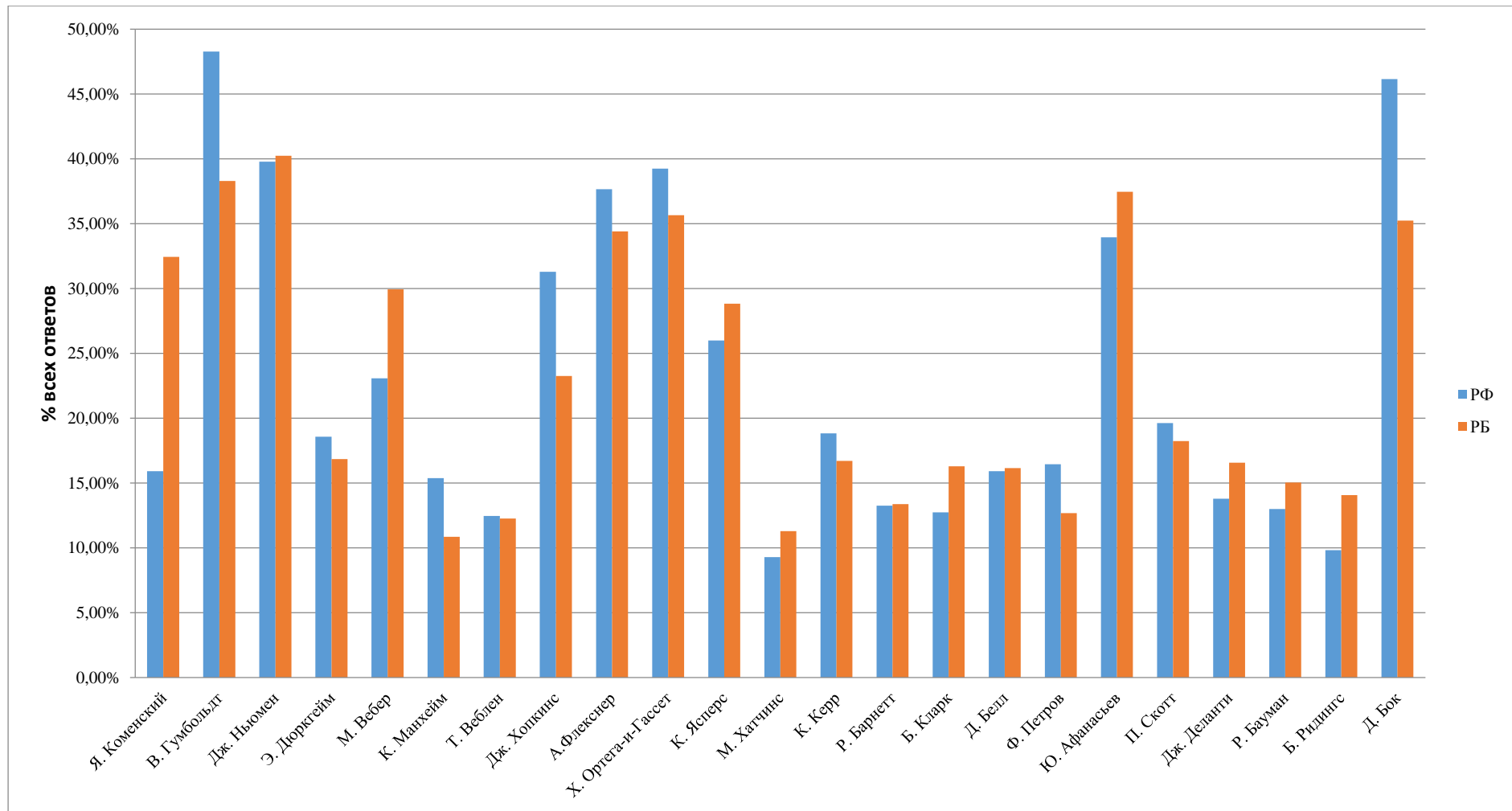


Рисунок И.2 – Сравнительные (кросс-культурные) показатели актуальности разных идей (миссии) образования, функционирующих в профессиональных представлениях преподавателей вузов России и Беларуси



## ПРИЛОЖЕНИЕ К

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ  
НА КАФЕДРЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИЗО ЗА 2013-16 ГГ. И ДАННЫЕ ИХ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ

Таблица К.1 – Матрица учета защиты курсовых работ по специальным дисциплинам на кафедре технологий и ИЗО БарГУ (2013-16гг.)

2013/14 уч.г.				2014/15 уч.г.				2015/16 уч.г.			
	9-10	6, 7, 8	4,5		9-10	6, 7, 8	4,5		9-10	6, 7, 8	4,5
группа ТС (основная специальность) третий курс, 21 чел.				группа ТС (основная специальность) четвертый курс, 21 чел.				группа ТС (основная специальность) пятый курс, 21 чел.			
1		7				8			9		
2			5			6				8	
3	9				9				9		
4	9				10				10		
5		8			9				10		
6	9				10				10		
7			5			6				7	
8		8			9				10		
9	9				9				9		
10		6				7			9		
11	9				9				9		
12		6				7				8	
13			5			6				8	
14			5				5			6	
15		7				8			9		

<b>16</b>	9				10				10		
<b>17</b>	9				10				10		
<b>18</b>	9				9				9		
<b>19</b>			5			6				7	
<b>20</b>		8			9				10		
<b>21</b>		7				7				8	
На втором курсе 18 человек группы ПТ (дополнительная специальность) курсовые на кафедре еще не писали, но в консалтинге участвовали				группа ТС (основная специальность) третий курс, 18 чел.				группа ТС (основная специальность) четвертый курс, 18 чел.			
					<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>		<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>
				<b>66</b>		8			9		
				<b>67</b>			5			6	
				<b>68</b>			4			6	
				<b>69</b>	9				10		
				<b>70</b>	9				9		
				<b>71</b>		6				8	
				<b>72</b>		7				8	
				<b>73</b>	9				10		
				<b>74</b>			4			6	
				<b>75</b>	9				9		
				<b>76</b>			5			7	
				<b>77</b>			5			6	
				<b>78</b>	9				9		
<b>79</b>	9				9						
<b>80</b>	9				9						
<b>81</b>		7				8					

	<b>82</b>		6				7		
	<b>83</b>		6				8		
На первом курсе эти 12 человек из групп основной специальности курсовые на кафедре еще не писали, но были приглашены на консалтинг				группы ОТП и ОТИ (основная специальность) второй курс, 12 чел.					
					<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>		
	<b>120</b>					7			
	<b>121</b>					8			
	<b>122</b>					8			
	<b>123</b>				9				
	<b>124</b>							5	
	<b>125</b>					7			
	<b>126</b>					6			
	<b>127</b>					8			
	<b>128</b>							5	
	<b>129</b>							5	
	<b>130</b>				9				
	<b>131</b>				9				
группа ПТ (дополнительная специальность) третий курс, 18 чел.			группа ПТ (дополнительная специальность) четвертый курс, 18 чел.				На пятом курсе в группах дополнительной специальности нет курсовых работ по специальным дисциплинам		
	<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>		<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>		
<b>22</b>		6				8			
<b>23</b>		8			9				
<b>24</b>			5			7			
<b>25</b>	9				9				
<b>26</b>			5			6			

27			5			6					
28		8			9						
29		7			9						
30		7			9						
31		6				8					
32			4					5			
33		6			9						
34			5			6					
35			5					5			
36		6				6					
37	9				10						
38		7			9						
39			5			6					
На втором курсе эти 19 человек группы ПТ курсовые на кафедре еще не писали, но были приглашены на консалтинг				группа ПТ (дополнительная специальность) третий курс, 19 чел.				группа ПТ (дополнительная специальность) четвертый курс, 19 чел.			
					<i>9-10</i>	<i>6, 7, 8</i>	<i>4,5</i>		<i>9-10</i>	<i>6, 7, 8</i>	<i>4,5</i>
				84	9				10		
				85		8			9		
				86	9				9		
				87		8			9		
				88		6				8	
				89	9				10		
				90		7			9		
				91			5				7

	<b>92</b>		8			9		
	<b>93</b>	9				9		
	<b>94</b>	9				10		
	<b>95</b>		8			9		
	<b>96</b>		6				8	
	<b>97</b>	9				10		
	<b>98</b>	9				10		
	<b>99</b>	9				9		
	<b>100</b>	9				9		
	<b>101</b>		7				8	
	<b>102</b>		8			9		
<p>Эти 18 человек группы ПТ курсовые на кафедре еще не писали, но были приглашены на консалтинг еще на первом курсе и участвовали в консалтинговых мероприятиях и на втором курсе на добровольной основе, т.к. писали курсовые работы, но на других кафедрах по дисциплинам основной специальности.</p>						<p>группа ПТ (дополнительная специальность) третий курс, 18 чел.</p>		
					<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>	
	<b>132</b>				9			
	<b>133</b>				9			
	<b>134</b>				9			
	<b>135</b>					7		
	<b>136</b>				9			
	<b>137</b>				9			
	<b>138</b>					8		
	<b>139</b>					8		
	<b>140</b>				9			
	<b>141</b>					8		

				<b>141</b>	9		
				<b>143</b>		6	
				<b>144</b>	9		
				<b>145</b>		8	
				<b>146</b>	9		
				<b>147</b>	9		
				<b>148</b>	9		
				<b>149</b>		7	
группа АТ (дополнительная специальность) четвертый курс, 26 чел.				На пятом курсе в группах дополнительной специальности нет курсовых работ по специальным дисциплинам			
	<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>				
<b>40</b>	9						
<b>41</b>			4				
<b>42</b>	9						
<b>43</b>		7					
<b>44</b>			5				
<b>45</b>		7					
<b>46</b>		7					
<b>47</b>		6					
<b>48</b>		8					
<b>49</b>		6					
<b>50</b>			5				
<b>51</b>		7					
<b>52</b>	9						
<b>53</b>	9						

<b>54</b>			5								
<b>55</b>			5								
<b>56</b>			5								
<b>57</b>		7									
<b>58</b>		8									
<b>59</b>		6									
<b>60</b>		7									
<b>61</b>		7									
<b>62</b>	9										
<b>63</b>	9										
<b>64</b>		8									
<b>65</b>		7									
На втором курсе эти 17 человек группы АТ курсовые на кафедре еще не писали и в консалтинге не участвовали				группа АТ (дополнительная специальность) третий курс, 17 чел.			группа АТ (дополнительная специальность) четвертый курс, 17 чел.				
					<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>		<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>
				<b>103</b>			5			6	
				<b>104</b>		6				7	
				<b>105</b>			4				5
				<b>106</b>		6				7	
				<b>107</b>		8				8	
				<b>108</b>	9				9		
				<b>109</b>			5			6	
				<b>110</b>			5				5
				<b>111</b>			4				5

	<b>112</b>	9				9		
	<b>113</b>	9				10		
	<b>114</b>		7				8	
	<b>115</b>		6				7	
	<b>116</b>		8			9		
	<b>117</b>	9				9		
	<b>118</b>	9				10		
	<b>119</b>	9				9		
На втором курсе эти 18 человек группы АТ курсовые на кафедре еще не писали и в консалтинге не участвовали					группа АТ (дополнительная специальность) третий курс, 18 чел.			
					<b>9-10</b>	<b>6, 7, 8</b>	<b>4,5</b>	
<b>150</b>					9			
<b>151</b>						7		
<b>152</b>						8		
<b>153</b>							5	
<b>154</b>						6		
<b>155</b>						7		
<b>156</b>					9			
<b>157</b>					9			
<b>158</b>						6		
<b>159</b>						6		
<b>160</b>							5	
<b>161</b>					9			
<b>162</b>						8		





Таблица К.2 – Результаты выполнения курсовых работ в группе ТС (18 чел.) на третьем– четвертом курсах

Курс	Среднее	Стандарт. отклон.
ТС 18 чел. третий курс	7,00	1,91
ТС 18 чел. четвертый курс	8,00	1,37

Полученное значение Т-критерий Вилкоксона ( $T=0,00$ ;  $p=0,001474$ ) указывает, что отметки по курсовым статистически значимо различаются на обоих курсах.

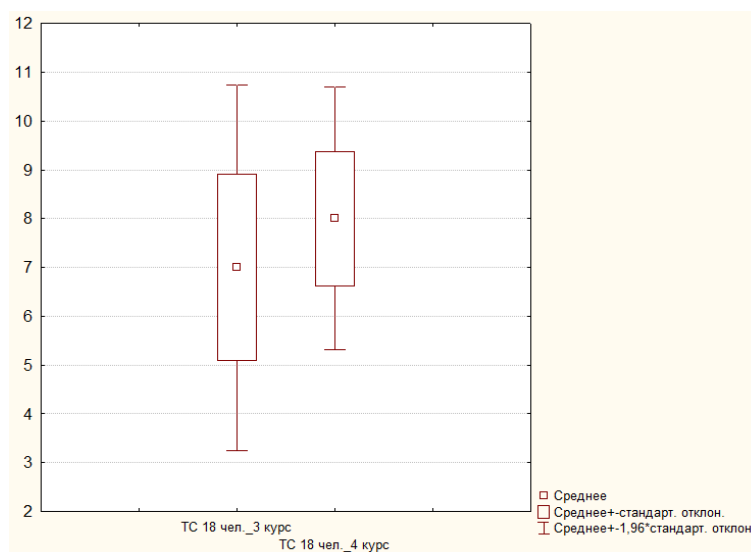


Рисунок К.1 – Диаграмма размаха значений отметок по курсовым работам студентов группы ТС (18 чел.) на третьем – четвертом курсах

Таблица К.3 – Результаты выполнения курсовых работ в группе ПТ (18 чел.) на третьем– четвертом курсах

Курс	Среднее	Стандарт. отклон.
ПТ 18 чел. третий курс	6,28	1,49
ПТ 18 чел. четвертый курс	7,56	1,65

Полученное значение Т-критерий Вилкоксона ( $T=0,00$ ;  $p=0,000655$ ) указывает, что отметки по курсовым статистически значимо различаются на обоих курсах.

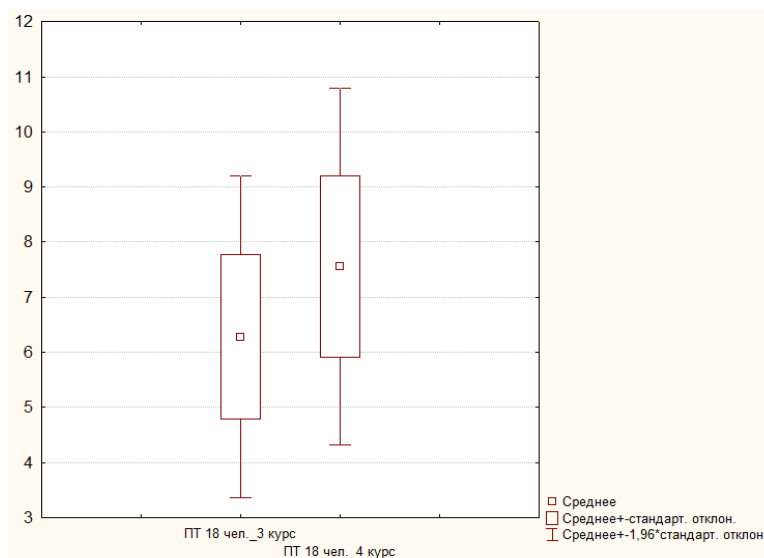


Рисунок К.2 – Диаграмма размаха значений отметок по курсовым работам студентов группы ПТ (18 чел.) на третьем–четвертом курсах

Таблица К.4 – Результаты выполнения курсовых работ в группе ПТ (19 чел.) на третьем–четвертом курсах

Курс	Среднее	Стандарт. отклон.
ПТ 19 чел. третий курс	8,00	1,25
ПТ 19 чел. четвертый курс	9,00	0,82

Полученное значение Т-критерий Вилкоксона ( $T=0,00$ ;  $p=0,000655$ ) указывает, что отметки по курсовым статистически значимо различаются на обоих курсах.

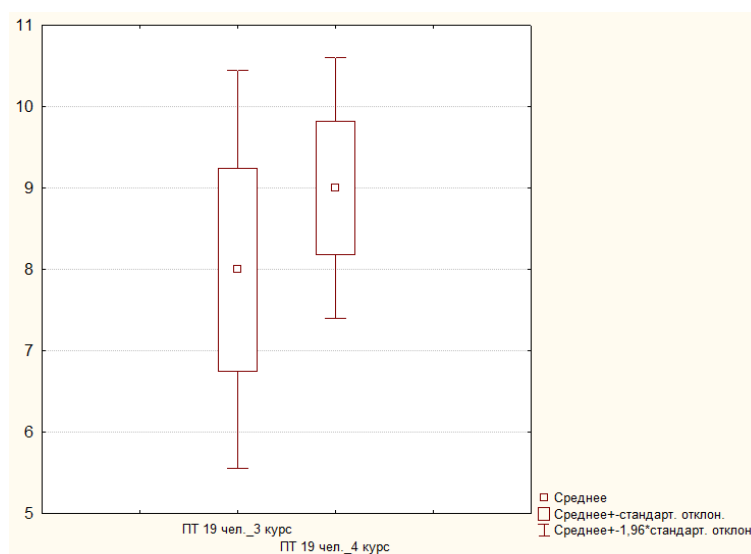


Рисунок К.3 – Диаграмма размаха значений отметок по курсовым работам студентов группы ПТ (19 чел.) на третьем – четвертом курсах

Таблица К.5 – Результаты выполнения курсовых работ в группе АТ (17 чел.) на третьем – четвертом курсах

Курс	Среднее	Стандарт. отклон.
АТ 17 чел. третий курс	6,94	1,92
АТ 17 чел. четвертый курс	7,59	1,73

Полученное значение Т-критерий Вилкоксона ( $T=0,00$ ;  $p=0,003346$ ) указывает, что отметки по курсовым статистически значимо различаются на обоих курсах.

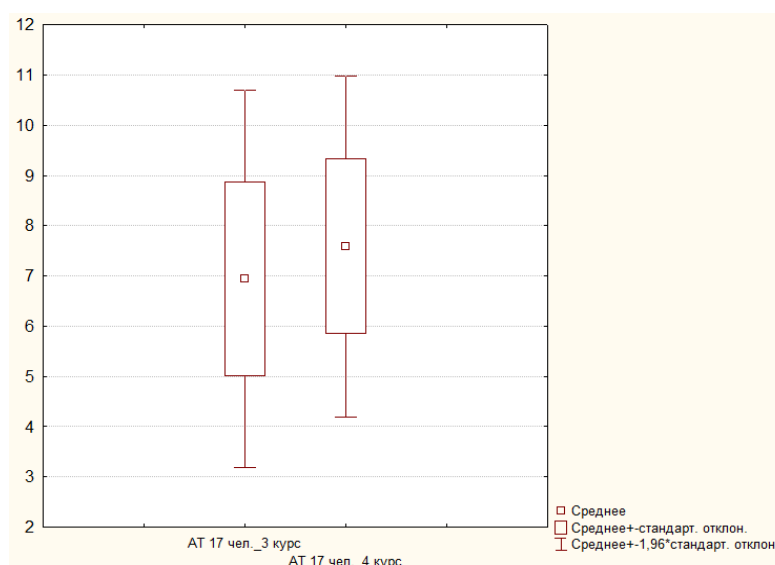


Рисунок К.4 – Диаграмма размаха значений отметок по курсовым работам студентов группы АТ (17 чел.) на третьем – четвертом курсах

Таблица К.6 – Результаты сравнения показателей выполнения курсовых работ студентами группы ТС (21 чел.) на третьем курсе и студентов группы АТ (26 чел.) на четвертом курсе

Группа	Среднее	Стандарт. отклон.
ТС 21 чел. третий курс	7,33	1,65
АТ 26 чел. четвертый курс	6,96	1,54

Полученное значение U-критерия Манна-Уитни ( $U=235$ ;  $p=0,416147$ ) указывает, что между отметками по курсовым работам в сравниваемых группах статистически значимых различий нет.

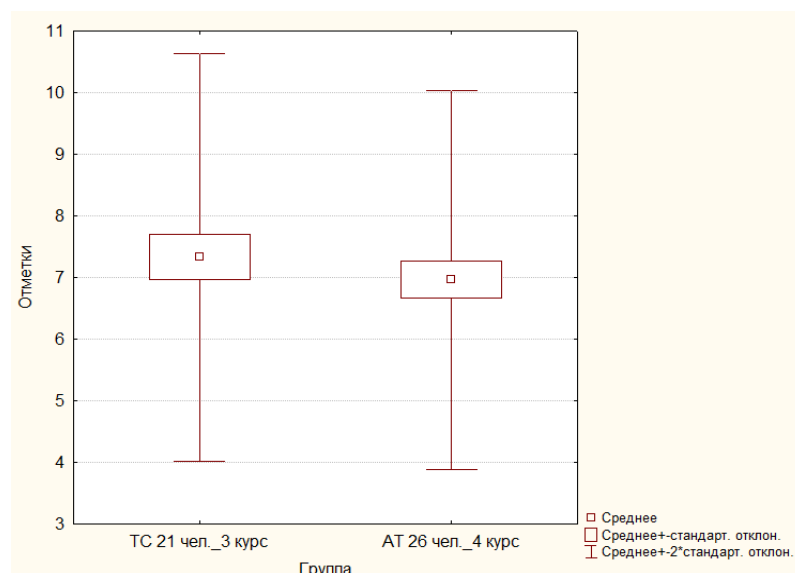


Рисунок К.5 – Диаграмма размаха значений отметок по курсовой работе студентов группы ТС (21 чел.) на третьем курсе и группы АТ 26 чел. на четвертом курсе

Таблица К.7 – Результаты сравнения показателей выполнения курсовых работ студентами групп ПТ (18 чел.) на третьем курсе, АТ (26 чел.) на третьем курсе, ОТП и ОТИ (12 чел.) на втором курсе

Группа	Среднее	Стандарт. отклон.
ПТ (доп.) 18 чел. третий курс	8,39	0,92
АТ (доп.) 18 чел. третий курс	7,17	1,65
ОТП и ОТИ (осн.) 12 чел. второй курс	7,17	1,59

Полученное значение  $F(2, 45)=4,28$ ;  $p=0,019957$  указывает, что отметки по курсовым работам статистически значимо различаются как минимум в каких-то двух группах.

Таблица К.8 – Апостериорный критерий Дункана, рассчитанный по результатам написания курсовых работ студентами групп ПТ (18 чел.) на третьем курсе, АТ (26 чел.) на третьем курсе, ОТП и ОТИ (12 чел.) на втором курсе

Группа	{1}	{2}	{3}
ПТ (доп.) 18 чел. третий курс {1}		<b>0,025500</b>	<b>0,019672</b>
АТ (доп.) 18 чел. третий курс {2}	<b>0,025500</b>		1,000000
ОТП и ОТИ (осн.) 12 чел. Второй курс {3}	<b>0,019672</b>	1,000000	

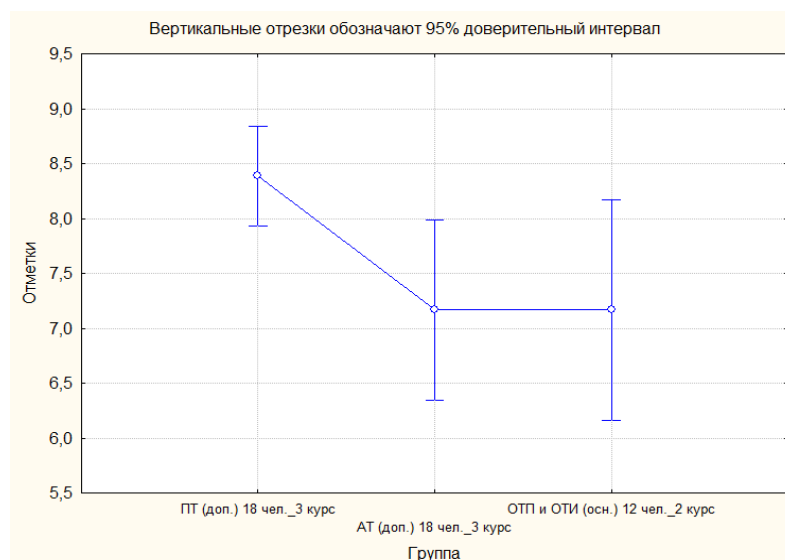


Рисунок К.6 –График средних оценок по курсовым работам в группах ПТ (18 чел.) на третьем курсе, АТ (26 чел.) на третьем курсе, ОТП и ОТИ (12 чел.) на втором курсе

Таблица К.9 – Результаты описательной статистики оценивания курсовых работ студентов групп ПТ (18 чел.) на третьем курсе, АТ (26 чел.) на третьем курсе, ОТП и ОТИ (12 чел.) на втором курсе

Группа	Среднее	Стандартная ошибка среднего	Доверительный интервал		N
			"-95% "	" +95% "	
ПТ (доп.) 18 чел. 3 курс	8,39	0,22	7,93	8,84	18
АТ (доп.) 18 чел. 3 курс	7,17	0,39	6,34	7,99	18
ОТП и ОТИ (осн.) 12 чел. 2 курс	7,17	0,46	6,16	8,17	12













## ПРИЛОЖЕНИЕ Л.1

РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСАЛТИНГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ  
ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ  
БОЛГАРСКИХ ПЕДАГОГОВ

Процессно-обучающий консалтинг как ПТИР вуза проводился на базе следующих государственных образовательных учреждений Республики Болгария:

средняя образовательная школа «Нешо Бончев», г. Панагюрище, Болгария в период с 23 по 30 июня 2014 года (32 участника);

135 средняя образовательная школа «Ян Амос Коменски» г. София, Болгария в период с 2 по 9 июля 2014 года (18 учителей);

образовательный центр «Европартньори 2007», г. София, Болгария в период с 23 по 30 августа 2014 года (47 педагогов).

Сводная матрица этапов консалтинговых процедур по принятию участником консалтинга решения по внесению в свою деятельность инновационных изменений (вплоть до разработки проекта), которые можно признать пройденными каждым клиентом при проведении трех консалтинговых мероприятий в рамках повышения квалификации болгарских педагогов была обработана с помощью компьютерной программы STATISTIKA 8. Результаты статистической обработки полученных результатов представлены ниже.

Согласно нашей методике (см. Приложение Ж), при статистической обработке данных используется дисперсионный анализ, поэтому при выявлении согласованности самооценки и оценок экспертов мы учитывали показатели матрицы коэффициентов ранговой корреляции Пирсона (см. Таблица Л.2).

Таблица Л.2 – Согласованность самооценки и оценок экспертов консалтинговых мероприятий, проводимых в Болгарии (коэффициенты корреляции Пирсона)

	Самооценка	Оценка эксперта 1	Оценка эксперта 2
Самооценка	1,00	0,54	0,59
Оценка эксперта 1	0,54	1,00	0,96
Оценка эксперта 2	0,59	0,96	1,00

Полученные результаты визуализируют совпадение оценки экспертов ( $r = 0,96$ ) и несовпадение с ней самооценки участников консалтинговых процедур. Все полученные

корреляции признаются значимыми, так как их значения превышают  $p = 0,001$ . Однако, для согласованности мнений обычно рассматриваются связи не менее 0,9; в крайнем случае, исходя из определения надежности в психодиагностике – от 0,75. Сложившаяся ситуация привела нас к необходимости рассматривать оценку и самооценку отдельно, при этом оценки экспертов для дальнейшей статистической обработки были объединены в одну общую оценку (рассматривается среднее арифметическое).

Условно участники консалтинговых мероприятий (по результатам экспертной оценки прохождения этапов консалтинга) были распределены в три группы (игроки, зрители, сценаристы), которые в совокупности составили первую независимую переменную «группа». Совокупность самооценки и оценки экспертов составляет в нашем исследовании вторую независимую переменную «оценивание». По формуле (2) нами определяется показатель, отражающий уровень достижений каждого консультируемого через число этапов консалтинговых процедур, которые признаны им как пройденные. В результате мы имеем, что различные выборки оказываются под воздействием различных сочетаний двух факторов. Данное обстоятельство предполагает необходимость использования в нашем исследовании двухфакторного дисперсионного анализа [1; 2]. Его результаты представлены в Таблице Л.3.

Таблица Л.3 – Результаты дисперсионного анализа результатов участников консалтинговых мероприятий, проводимых в Болгарии

	SS	df	MS	F	p
Группа	0,81	2	0,40	33,002	0,000000
Ошибка	1,15	94	0,01		
Оценщик	0,00	1	0,00	0,245	0,621998
Оценщик*Группа	0,06	2	0,03	5,377	0,006149
Ошибка	0,48	94	0,01		

Результаты проверки на нормальность (однородность) дисперсий (как основное условие дисперсионного анализа) показали, что не все переменные во всех ячейках дисперсионного комплекса распределены нормально. В данном случае мы придерживаемся мнения ученых об устойчивости F-критерия к отклонению от нормальности.

В частности, нами предполагается, что дисперсии в разных группах одинаковы (предположение об однородности дисперсии). Модуль «Дисперсионный анализ»

содержит большой набор статистических критериев, позволяющих обнаружить неоднородность дисперсии. Однако, Х.Р. Линдман показывает, что F критерий вполне устойчив относительно нарушения предположений однородности дисперсии [7, с.33].

Если число наблюдений в ячейке достаточно большое, то отклонение от нормальности не имеет особого значения в силу центральной предельной теоремы, в соответствии с которой, распределение среднего значения при большом объеме выборки близко к нормальному, независимо от начального распределения [3; 4; 5; 6].

Как видно из таблицы, эффект переменной «оценивание» свидетельствует о том, что оценка экспертов не отличается от самооценки участников консалтинга; взаимодействие переменных «группа» и «оценивание» является значимым и подлежит интерпретации. Визуально различие групп по мнению экспертов и по оценке его самими участниками этих групп в рамках реализации консалтинговых мероприятий на данном этапе исследования представлено на Рисунке Л.1

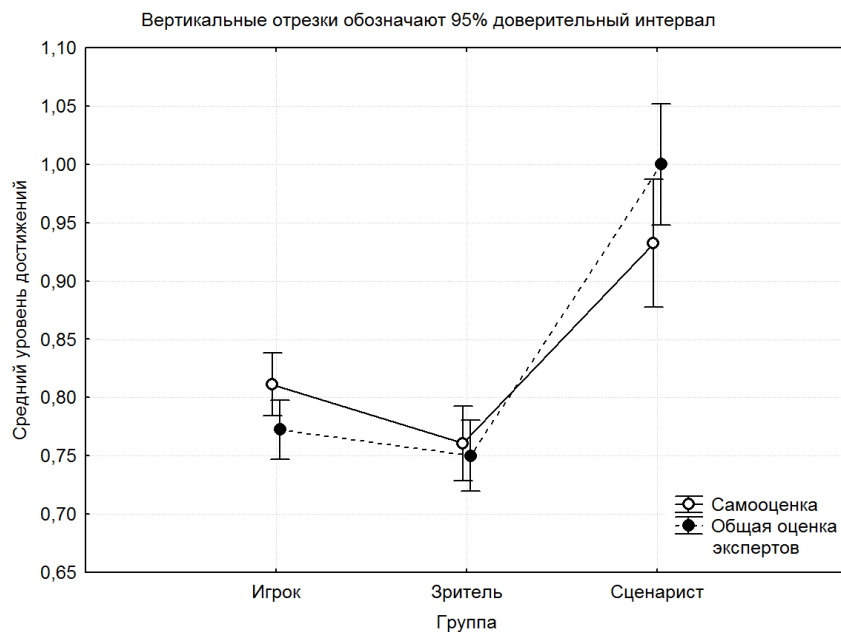


Рисунок Л.1 – Различие мнения экспертов и самооценки участников консалтинговых мероприятий, проводимых в Болгарии

График демонстрирует некоторое несовпадение мнений по оценке экспертами успешности прохождения консалтинговых процедур группой сценаристов с их самооценкой данного процесса. Оценка экспертов и самооценка участников консалтинга, объединенных в группы зрителей и игроков, не имеют существенных различий.

Сравнение всех комбинаций уровней независимых переменных возможно с помощью апостериорного критерия Дункана, расчеты по которому на данном этапе обработки результатов консалтинга представлены в Таблице Л.4.

Таблица Л.4 – Апостериорный критерий Дункана (только уровни статистической значимости), рассчитанный по результатам консалтинга в Болгарии

Группа	Оценщик	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}
Игроки	<b>самооценка (%)</b>		0,072081	0,083956	0,041500	0,000020	0,000011
Игроки	Общая оценка экспертов	0,072081		0,670102	0,447531	0,000011	0,000003
Зрители	<b>самооценка (%)</b>	0,083956	0,670102		0,616139	0,000003	0,000004
Зрители	Общая оценка экспертов	0,041500	0,447531	0,616139		0,000004	0,000004
Сценаристы	<b>самооценка (%)</b>	0,000020	0,000011	0,000003	0,000004		0,002143
Сценаристы	Общая оценка экспертов	0,000011	0,000003	0,000004	0,000004	0,002143	

Согласно результатам таблицы, оценки экспертов для игроков и зрителей не отличаются ( $p=0,4475$ ). Оценки экспертов и самооценки не различаются для игроков ( $p=0,0720$ ) и зрителей ( $p=0,6161$ ), но сценаристы оказались критичнее к себе, чем эксперты ( $p=0,0021$ ). Оценки группы сценаристов указывают на их безусловное лидерство в процессе успешности прохождения консалтинговых процедур.

Для уточнения оценки успешности прохождения участниками консалтинга его этапов мы воспользовались дополнительно результатами описательной статистики, которая дублирует график (Таблица Л.5).

Таблица Л.5 – Описательная статистика для трех групп участников исследования в Болгарии (самооценка и общая оценка экспертов)

Группа	Оценщик	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		N
				"-95%"	" +95%"	
Игроки	<b>самооценка (%)</b>	0,81	0,01	0,78	0,84	50
Игроки	Общая оценка экспертов	0,77	0,01	0,75	0,80	50

Группа	Оценщик	Среднее	Стандартная ошибка	Доверительный интервал		N
				"-95%"	"+95%"	
Зрители	<b>самооценка (%)</b>	0,76	0,02	0,73	0,79	35
Зрители	Общая оценка экспертов	0,75	0,02	0,72	0,78	35
Сценаристы	<b>самооценка (%)</b>	0,93	0,03	0,88	0,99	12
Сценаристы	Общая оценка экспертов	1,00	0,03	0,95	1,05	12

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с. – ISBN 5-9268-0275-7
2. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с, ил. ISBN 5-9268-0010-2.
3. Alexander, P.A. Handbook of educational psychology / Patricia A. Alexander, Philip H. Winne. – 2 nd ed. – N. Y.: London: Routledge, 2009. – 1059 p. – ISBN-13: 978-0805859713; ISBN-10: 0805859713.
4. Box, G.E.P. Permutation Theory in the Derivation of Robust Criteria and the Study of Departures from Assumptions / G.E.P. Box, S.L. Anderson // Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological). – 1955. – Vol. 17, No. 1. – P. 1-34.
5. Box, G.E.P. Some Theorems on Quadratic Forms Applied in the Study of Analysis of Variance Problems: I. Effect of Inequality of Variance in the One -Way Classification / G.E.P. Box // The Annals of Mathematical Statistics. – 1954a. – Vol. 25. – P. 290-302.
6. Box, G.E.P. Some Theorems on Quadratic Forms Applied in the Study of Analysis of Variance Problems: II. Effect of Inequality of Variance and of Correlation Between Errors in the Two-Way Classification / G.E.P. Box // The Annals of Mathematical Statistics. – 1954b. – Vol. 25, No. 3. – P. 484.
7. Lindman, H.R. Analysis of Variance in Complex Experimental Designs / H.R. Lindman. – 1 st edition. – Oxford, England: W.H. Freeman & Co. Ltd, 1974. – 352 p.– ISBN-10: 0716707748.





















ПРИЛОЖЕНИЕ Н  
 ДАННЫЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ  
 К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРИЛОЖЕНИЕ Н.1  
 МАТЕРИАЛЫ ОПРОСНИКА (АВТОР С.Ю. СТЕПАНОВ)

**Ф.И.О.** \_\_\_\_\_

***Инструкция***

Данный опросник предназначен для исследования степени готовности Вашего коллектива к инновационным изменениям в организации. При заполнении опросника постарайтесь отразить собственную точку зрения.

Опросник состоит из 20 пунктов, каждый из которых представлен двумя утверждениями. Под ними изображена шкала от 1 до 10. Балл 1 означает Ваше полное согласие с утверждением слева, балл 10 означает, что Вы полностью согласны с утверждением справа, баллы между крайними оценками соответствуют различным степеням Вашего согласия с утверждениями слева или справа. На данном Вам листке обведите кружком выбранные цифры шкалы, которые больше всего соответствуют Вашему мнению. Спасибо за работу!

Таблица Н.1 – Шкала готовности к инновационной деятельности

№	Утверждения									
	1	Вам не понятно, зачем нужно развивать творческий потенциал.					Вам ясно, почему необходимо развитие Вашего творческого потенциала.			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Вам не ясно, зачем нужен инновационный поиск в Вашей профессиональной деятельности					Вам ясно, зачем нужен инновационный поиск в Вашей профессиональной деятельности.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Вы наблюдаете за инновационным процессом «со стороны».					Вы являетесь инициатором инновационных поисков в Вашем коллективе.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Вы считаете, что если творческий поиск в коллективе окончится неудачей, то будет крайне трудно избавиться от последствий.					Вы считаете, что если творческий поиск в коллективе окончится неудачей, то будет легко исправить последствия и двигаться дальше.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

№	Утверждения									
5	Вы считаете, что развитие Ваших инновационных умений потребует больших усилий.					Вы не считаете, что развитие Ваших инновационных умений потребует больших усилий.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Вы не уверены, что затраченные на инновации усилия окупятся.					Вы уверены, что затраченные на инновации усилия окупятся.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Вы считаете, что инновации не соответствуют ценностям коллектива, в котором Вы работаете					Вы считаете, что инновации соответствуют ценностям коллектива, в котором Вы работаете				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Вы видите слабую поддержку Вашим творческим начинаниям со стороны значимых в коллективе людей					Вы видите сильную поддержку Вашим творческим начинаниям со стороны значимых в коллективе людей				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Вы верите, что в результате инновации значимые для Вас отношения в коллективе ухудшатся или останутся плохими.					Вы верите, что в результате инновации значимые для Вас отношения в коллективе улучшатся или останутся хорошими.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Вы уверены, что необходимой организационной поддержки в творческих начинаниях не будет					Вы уверены, что необходимая организационная поддержка в творческих начинаниях будет оказана				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Вы ожидаете, что творческая деятельность Вашего коллектива отрицательно повлияет на бюджет школы.					Вы ожидаете, что творческая деятельность Вашего коллектива положительно повлияет на бюджет школы.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Вы считаете, что нынешние темпы распространения инноваций в Вашем коллективе ниже или выше необходимого.					Вы считаете, что нынешние темпы распространения инноваций в Вашем коллективе оптимальны.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Вы считаете, что свойственный Вам стиль и опыт работы несовместимы с творческой деятельностью в коллективе.					Вы считаете, что свойственный Вам стиль и опыт работы совместим с творческой деятельностью в коллективе.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Вы считаете, что в результате распространения инноваций в коллективе независимость, возможность инициативы, обратная связь и значимость Вашей работы уменьшатся.					Вы считаете, что в результате распространения инноваций в коллективе независимость, возможность инициативы, обратная связь и значимость Вашей работы увеличатся.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Вы относитесь к творческому поиску в коллективе, как к «событию ради события», которое стоит игнорировать или перетерпеть					Вы относитесь к творческому поиску в коллективе, как к событию, которое заслуживает внимания				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Вы боитесь любой неудачи, связанной с творческими преобразованиями.					Вы не боитесь любой неудачи, связанной с творческими преобразованиями.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Вы считаете, что если в процессе распространения инноваций не все будет получаться, то надо вернуться к старым надежным методам работы.					Вы считаете, что если в процессе распространения инноваций не все будет получаться, то это естественно, и нужно продолжать поиск.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

№	Утверждения									
18	У Вас мало уверенности в своей способности участвовать в совместном творческом поиске в коллективе					Вы уверены в своей способности участвовать в совместном творческом поиске в коллективе.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Вы считаете, что творческий поиск в коллективе угрожает Вашим законным интересам					Вы считаете, что творческий поиск в коллективе не угрожает Вашим законным интересам				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Вы не видите, что цели творческой деятельности и Ваши личные цели согласуются.					Вы видите, что цели творческой деятельности и Ваши личные цели хорошо согласуются.				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

При обработке необходимо суммировать отмеченные испытуемым баллы по всем пунктам шкалы. Об уровне готовности к инновационной деятельности свидетельствуют следующие количественные показатели:

- от 0 до 80 баллов – низкий уровень,
- от 81 до 140 баллов – средний уровень,
- от 141 до 200 баллов – высокий уровень.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Н.2

МАТРИЦА ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ КОНСАЛТИНГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ  
ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИЙ  
В СОБСТВЕННУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПРАКТИКУ ДО НАЧАЛА КОНСАЛТИНГОВОГО МЕРОПРИЯТИЯ

Таблица Н.2 – Матрица регистрации ответов участников консалтинга по их готовности к инновационной деятельности до начала консалтингового мероприятия

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	5	4	6	5	6	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5
2	4	3	6	5	5	5	3	5	3	5	3	5	4	5	6	5	4	4	5	5
3	4	4	5	5	5	5	3	5	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4
4	4	4	5	6	5	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	6	4	4	5	4
5	4	3	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5
6	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	2	2	2	1	1	2	3	1
7	2	1	1	1	2	3	2	4	2	4	2	4	2	3	1	1	2	2	3	2
8	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9	3	4	3	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	3	4	3	5	5	4
10	6	5	7	6	6	7	6	7	6	7	6	6	6	7	7	6	6	6	7	8
11	3	3	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5
12	6	6	8	6	7	6	6	6	6	7	6	6	6	6	8	6	6	6	6	7
13	2	1	2	2	3	2	3	4	3	4	3	4	3	2	2	2	2	3	2	3
14	6	5	6	5	6	6	7	7	7	7	7	7	7	6	6	5	6	7	6	7
15	2	2	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	2	3	4	4
16	3	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5
17	4	4	6	5	4	5	6	5	6	6	6	5	6	5	6	5	4	6	5	5
18	3	1	1	1	3	4	3	2	3	2	3	2	3	4	1	1	4	3	4	2
19	2	2	1	2	3	3	2	2	2	2	2	2	4	3	3	4	3	5	4	3
20	1	1	1	2	1	3	1	2	3	2	1	2	2	3	1	1	3	3	5	2
21	4	3	6	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	6	5	3	4	5	5

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
22	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	6	5	5
23	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3
22	3	2	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	5	4
23	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	3	4	4	4
24	4	3	2	3	5	4	3	4	3	3	3	3	5	4	2	3	4	5	4	3
25	2	2	1	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
26	5	5	4	5	5	5	4	5	4	6	4	6	4	5	4	5	5	4	5	5
27	3	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4	5	5
28	3	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	7	4	5	5	5	8	4	5
29	5	5	5	4	6	6	5	4	6	4	5	4	5	6	5	4	5	7	6	5
30	1	1	1	3	2	2	1	3	1	3	1	3	3	2	1	3	1	3	2	1
31	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5
32	2	1	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	2	3	4	3
33	4	3	4	5	5	5	3	5	4	5	3	4	3	5	4	5	4	3	5	5
34	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5
35	2	2	2	3	2	5	2	3	2	3	2	3	2	5	2	3	2	2	5	3
36	2	1	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3
37	5	4	5	5	5	6	5	6	5	5	5	4	5	6	5	5	6	6	6	5
38	2	1	1	3	3	2	3	3	2	3	3	3	4	2	3	3	2	4	2	3
39	4	4	4	5	4	5	3	5	3	5	3	5	3	5	4	5	4	3	5	5
40	3	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	5	3	3	3	3
41	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3
42	3	2	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4
43	5	5	6	5	6	7	6	5	6	5	6	5	7	7	6	5	5	7	7	8
44	6	5	7	6	6	6	6	6	7	6	6	5	6	6	7	6	6	8	6	7
45	5	6	7	7	7	5	5	8	5	7	5	7	5	5	7	7	5	5	5	7
46	2	2	3	2	3	4	3	2	3	4	3	4	3	4	3	2	2	3	4	3
47	4	2	2	3	4	3	2	3	2	3	2	3	4	3	2	3	4	4	3	3
48	3	3	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	6	3	4	4	4
49	3	1	1	3	4	3	2	4	2	5	2	5	2	3	1	3	3	2	3	2
50	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	4	2	2	3	1	4	2	3

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
51	3	3	3	3	4	4	1	3	2	3	1	3	3	4	3	3	3	3	5	5
52	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4	5	4	8	5	4	4	4	8	5	5
53	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	6	5	5	5
54	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	6	4	4	4	3	6	5	5
55	3	2	3	3	3	3	4	4	4	5	4	4	4	3	3	2	5	5	5	4
56	2	1	1	3	3	2	1	3	2	3	1	3	2	2	2	3	2	2	5	3
57	3	2	2	4	3	3	1	4	1	4	1	3	3	3	2	4	3	3	3	3
58	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	3	2	2	2	1	3	2	3
59	2	1	1	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	5	3
60	2	2	2	3	4	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	5	3
61	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	3	2	1	1	1	3	2	2
62	3	2	3	4	3	2	3	4	4	4	3	4	3	2	3	4	3	3	2	4
63	7	6	6	7	7	6	5	7	5	7	5	7	5	6	6	6	7	5	6	7
64	3	3	2	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	3	5	2	3
65	5	4	3	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	7	6	5	3
66	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3
67	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4
68	2	2	1	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3
69	3	2	2	4	4	2	3	4	3	4	3	4	3	2	2	4	3	3	2	3
70	4	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5
71	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	4	2	2	3	3
72	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
73	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	5	3
74	6	5	7	7	7	5	5	7	5	7	5	6	5	5	7	7	6	5	6	7
75	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	7	5
76	7	7	6	7	8	5	7	7	7	7	7	7	7	5	6	7	8	8	8	8
77	5	6	6	5	6	5	6	5	6	5	7	5	6	5	6	5	5	7	7	7
78	2	1	1	2	3	2	1	2	1	2	1	2	3	2	1	2	2	3	2	1
79	1	1	1	1	2	1	1	3	1	3	1	3	2	5	1	1	1	2	5	2
80	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3	5	1	3	1	3	5	2
81	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	3	5	1	1	1	3	5	2

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
82	2	1	1	2	3	1	1	2	3	2	1	2	2	5	1	2	2	2	5	1
83	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	3	1	1	2	2	3
84	2	1	1	2	3	1	1	2	1	2	1	2	3	3	3	2	2	3	3	3
85	4	3	3	4	5	1	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3	5
86	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3
87	2	2	1	2	3	1	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	2	3	5	3
88	5	5	5	5	5	2	5	5	4	5	5	5	5	2	5	5	5	6	5	5
89	4	4	2	4	5	4	3	5	3	6	3	5	3	4	2	4	4	3	5	3
90	3	3	4	3	4	3	3	4	3	5	3	3	3	3	4	3	3	3	5	5
91	4	2	3	4	4	4	2	4	3	4	4	4	2	4	3	4	5	2	4	3
92	1	2	2	2	2	1	1	3	1	3	1	3	2	3	2	1	3	2	3	3
93	2	1	1	2	3	3	1	1	1	2	1	2	3	3	3	2	2	3	4	3
94	5	4	5	6	6	3	4	6	4	7	4	6	4	2	5	5	6	4	5	7
95	3	3	4	5	4	4	4	6	5	5	5	5	5	3	4	5	3	5	5	5
96	5	4	4	5	4	4	4	5	4	6	5	6	4	2	4	6	5	3	7	5
97	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	5	4	5	5
98	3	2	1	2	4	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	3	5	2
99	2	2	2	2	3	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	4	3
100	5	2	2	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	2	2	4	5	5	2	3
101	6	6	6	7	7	5	5	7	5	8	5	6	5	6	6	7	6	6	6	7
102	3	2	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	2	4
103	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	4	3	3
104	3	3	4	5	3	4	3	5	3	5	3	5	3	2	4	6	3	3	2	5
105	4	4	4	5	5	3	2	4	2	5	2	5	2	4	4	5	3	2	4	5
106	5	4	5	6	6	3	3	6	3	7	3	7	3	2	5	6	5	3	2	6
107	2	2	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	2	3	3	2	4	2	3
108	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	4	7	7	7	7	4	7
109	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	4	5	3	5
110	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	2	4	5	3	5	2	4
111	4	3	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5
112	4	4	4	6	4	5	4	6	4	6	4	5	4	5	4	6	4	4	5	5

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
113	3	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	3	4	5	5
114	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	5	2	2	4	3	5	3
115	3	2	2	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	5	2	3	3	3	5	3
116	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
117	1	1	1	1	2	1	1	2	1	4	1	4	1	4	2	1	3	3	4	2
118	3	3	4	4	3	1	1	4	1	4	1	4	3	5	4	4	3	3	5	4
119	3	2	2	3	3	4	5	3	5	3	5	3	5	5	2	3	4	5	5	4
120	5	4	4	5	5	5	5	5	6	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	6
121	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	5	5
122	4	3	3	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	3	4	4	5	4	5
123	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	6	7
124	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	5	2
125	5	4	5	6	6	5	6	6	6	6	7	6	6	1	5	6	5	6	5	7
126	7	5	6	7	7	5	6	7	5	7	6	5	8	2	6	7	7	8	7	8
127	6	5	7	6	5	5	6	6	6	6	7	6	6	4	7	6	8	6	5	6
128	3	2	3	4	4	3	3	4	3	4	3	5	3	3	3	4	3	3	5	4
129	3	3	4	4	4	3	4	5	4	6	4	5	4	4	4	4	3	4	6	5
130	3	2	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4	5	4
131	1	1	2	2	3	1	1	3	2	4	3	3	3	4	2	2	3	5	4	3
132	2	1	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	5	4
133	2	1	1	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	5	3
134	1	1	1	1	2	1	1	2	1	3	1	3	2	2	1	1	2	4	4	3
135	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	3	3	2	2	2	3	3	5
136	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3
137	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	2	2	3	2	3	2	3
138	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4
139	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1
140	6	5	6	7	6	5	5	7	5	7	5	7	5	5	6	7	6	5	6	7
141	5	4	6	6	6	5	5	6	5	7	6	7	7	5	6	6	7	7	5	6
142	4	3	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	6	6	7
143	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5



№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
144	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	2
145	7	6	6	7	7	6	5	7	5	7	5	6	5	6	6	6	7	5	7	8
146	2	3	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	5	2	2	3	2	5	5	4
147	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	2	3	5	3
148	2	1	2	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	2	2	2	4	4	3
149	5	5	5	5	6	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	6	5	5	5
150	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	5	4
151	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	5	2	3
152	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4
153	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	3	2	3
154	3	1	2	3	2	3	1	3	1	2	2	2	4	3	2	3	3	4	3	3
155	4	3	4	5	4	5	3	5	3	5	3	5	3	5	4	5	4	3	5	5
156	3	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	6	3	5	5	6
157	4	3	4	5	4	4	3	5	3	5	3	3	3	4	4	5	4	3	4	5
158	4	4	4	5	3	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5
159	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	5	4
160	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3
161	5	5	6	6	6	5	5	6	4	6	6	6	5	5	6	7	5	8	5	7
162	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	6
163	3	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4
164	5	3	5	5	6	6	5	3	5	5	5	5	5	6	5	5	6	5	7	5
165	4	3	5	5	4	6	5	5	5	4	6	4	5	6	5	5	4	5	6	5
166	3	3	3	4	4	5	5	4	6	4	5	3	5	5	3	4	3	5	5	4
167	5	5	6	6	7	5	5	7	5	6	5	6	5	5	6	7	5	5	7	7
168	4	4	4	6	5	4	4	6	4	7	4	6	4	4	4	6	4	4	4	5
169	4	3	4	5	4	3	4	4	4	5	5	3	5	3	4	4	5	4	5	6
170	2	2	2	3	3	3	4	2	5	4	4	4	4	3	4	3	2	4	5	4
171	2	2	2	2	2	2	4	2	4	2	4	2	3	2	2	2	2	3	6	3
172	2	2	2	3	1	1	1	3	1	3	1	4	3	3	2	3	2	3	3	3
173	3	2	3	4	3	4	5	3	5	4	5	3	5	4	3	4	3	7	7	5
174	5	4	5	6	6	6	5	7	4	6	5	7	5	6	5	5	4	5	6	7

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
175	3	4	3	4	3	3	5	4	5	4	5	4	5	3	3	5	3	6	3	4
176	2	2	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
177	2	2	2	2	3	1	1	2	1	2	4	2	2	3	2	2	2	2	3	3
178	1	1	2	2	3	1	1	2	1	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	3
179	7	7	7	8	6	7	7	7	7	8	7	5	7	7	7	6	7	8	8	8
180	2	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3
181	2	2	2	2	1	3	3	4	3	4	3	4	3	3	2	2	2	3	3	3
182	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	5	3
183	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	4	1	4	5	1
184	2	1	2	2	2	1	1	2	3	2	5	2	3	2	2	2	2	3	6	2
185	1	1	1	1	2	1	1	3	1	5	1	3	2	2	1	2	1	2	2	1
186	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3
187	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
188	2	2	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	4
189	3	4	4	5	4	5	5	5	6	5	5	4	5	5	4	5	3	4	5	5
190	2	2	2	2	4	4	5	2	5	2	7	3	5	4	2	2	2	5	4	4
191	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	5	1	2	2	3
192	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5
193	4	4	4	6	5	5	5	6	5	6	6	6	5	5	4	6	5	5	5	6
194	3	3	3	5	5	3	5	5	4	4	5	5	5	3	3	5	3	5	3	5
195	4	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	6	5	4	3	5	4	5	4	5
196	4	3	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5
197	4	4	5	6	5	5	6	6	6	6	6	6	6	5	5	6	4	6	5	6
198	6	5	7	7	6	6	7	7	7	7	7	7	7	6	7	7	6	7	8	8
199	6	6	7	8	7	6	6	8	6	8	6	7	6	6	7	6	7	6	6	7
200	2	2	2	2	4	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3
201	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5	1	2	2	2	3	1	2	5	2
202	2	2	1	2	3	2	5	2	5	2	5	4	5	2	1	2	2	4	5	2
203	2	1	2	2	4	1	1	2	3	2	4	2	3	2	2	2	2	3	6	2
204	1	1	1	2	4	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2	2
205	1	2	1	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	1

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
206	5	6	5	6	5	5	5	6	5	8	5	6	5	5	5	5	6	5	5	6
207	3	2	2	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	2	3	5	4	4	4
208	3	3	3	4	4	3	3	4	3	5	4	3	5	5	3	4	3	5	6	4
209	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
210	2	2	2	3	2	2	3	3	3	5	2	3	4	2	4	2	5	4	2	3
211	2	1	2	3	3	1	2	3	2	3	3	2	4	2	2	3	2	7	2	3
212	3	3	4	5	4	3	5	5	5	5	6	5	4	3	4	5	3	4	5	6
213	4	5	5	5	5	3	5	6	4	7	6	5	5	3	6	5	4	5	3	5
214	4	3	3	5	4	4	3	5	3	5	5	3	6	4	3	5	4	6	6	6
215	2	2	3	4	4	3	3	4	4	4	4	5	3	3	3	4	2	2	3	3
216	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3
217	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	4	2	4	1
218	2	2	2	3	4	1	1	3	3	3	3	5	3	3	2	3	2	3	3	4
219	3	4	4	4	3	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	3	5	4	5
220	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3
221	5	7	7	7	6	7	6	7	6	7	8	6	6	7	7	6	5	6	8	7
222	4	3	4	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6	6	6	6	7
223	3	3	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	3	5	4	5
224	4	4	4	5	5	5	5	5	5	6	7	5	7	5	4	5	4	7	5	6
225	6	5	6	7	6	7	5	7	5	7	7	5	5	7	6	5	6	5	7	7
226	1	1	1	3	3	2	3	3	3	4	3	3	1	2	1	3	2	4	4	2
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>

## ПРИЛОЖЕНИЕ Н.3

МАТРИЦА ГОТОВНОСТИ УЧАСТНИКОВ КОНСАЛТИНГА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ  
ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИЙ  
В СОБСТВЕННУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПРАКТИКУ ПОСЛЕ КОНСАЛТИНГОВОГО МЕРОПРИЯТИЯ

Таблица Н.3 – Матрица регистрации ответов участников консалтинга по их готовности к инновационной деятельности **после** консалтингового мероприятия

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	6	7	7	6	6	6	6	6	5	5	7	7	6	5	6	6	5	6	6	6
2	5	6	8	7	5	6	5	6	5	6	6	6	6	6	5	7	6	5	7	5
3	6	6	6	6	6	5	5	5	6	6	5	7	5	6	6	6	5	6	6	5
4	6	7	7	8	6	6	6	5	7	5	6	6	6	7	6	7	6	6	7	6
5	6	8	8	7	6	5	5	6	6	6	6	7	5	6	6	7	5	6	7	5
6	5	6	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
7	6	6	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	5	6	5
8	5	5	6	7	5	6	7	6	6	6	6	7	7	7	5	7	6	5	7	7
9	3	4	5	6	4	5	6	6	6	6	6	6	6	6	3	6	5	3	6	6
10	8	8	9	8	7	8	7	8	7	8	7	8	8	7	7	7	7	7	7	8
11	5	6	7	6	5	5	6	6	6	6	7	6	6	6	5	6	5	5	6	6
12	7	8	9	9	7	7	7	7	8	7	8	9	7	8	7	8	8	7	9	7
13	6	6	6	5	6	5	5	5	6	5	5	5	5	6	6	5	5	6	6	5
14	7	7	8	7	7	7	8	8	7	8	7	9	7	7	8	8	7	8	8	8
15	4	5	5	6	4	6	6	4	6	5	6	6	6	6	4	6	6	4	6	6
16	6	7	7	7	5	5	5	6	6	6	6	7	5	7	6	7	5	6	7	5
17	7	8	8	8	6	6	7	5	5	6	7	7	7	5	7	7	6	7	7	7
18	6	7	5	6	5	5	5	5	5	5	6	5	4	5	5	6	4	5	5	5
19	5	7	6	5	4	5	6	5	6	6	6	6	6	5	5	6	6	5	6	6
20	4	7	5	5	4	6	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	6	6	5	5
21	6	8	8	7	5	6	5	7	6	7	6	8	5	5	6	5	6	5	6	5
22	5	7	7	6	5	6	6	6	6	6	6	7	6	6	5	6	6	6	6	6

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
23	6	7	6	5	5	6	6	5	5	5	6	6	6	5	6	5	6	5	5	6
22	4	5	6	5	4	6	6	6	6	6	7	7	6	7	6	5	7	7	7	6
23	5	5	6	6	5	7	5	5	7	5	6	6	6	6	5	6	7	6	7	5
24	7	7	6	6	6	7	6	6	5	6	6	6	6	5	7	6	7	5	5	6
25	6	5	5	5	5	6	5	6	6	6	5	5	5	6	6	5	6	6	6	5
26	6	7	8	8	6	6	7	7	7	7	7	8	7	7	6	6	6	7	7	7
27	5	7	6	7	5	5	6	7	6	6	6	7	6	5	5	7	5	5	6	6
28	6	8	7	7	6	5	6	6	6	6	7	6	6	6	6	7	5	6	6	6
29	6	6	7	6	6	7	7	5	7	5	7	6	7	6	6	6	7	6	7	7
30	5	6	5	5	5	5	4	5	4	6	5	6	4	5	5	5	5	5	4	5
31	6	7	7	7	5	6	6	6	6	6	6	7	6	6	6	7	6	6	6	6
32	5	5	5	5	4	5	6	5	5	5	6	6	6	5	5	5	5	5	5	6
33	7	7	7	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6	6	7	6	7	6	6	6
34	7	8	8	7	6	6	5	6	5	6	5	7	5	5	7	7	6	5	5	5
35	6	6	6	5	5	5	5	6	5	6	5	6	5	5	6	5	5	5	5	5
36	6	5	5	5	6	4	5	5	6	6	5	6	5	6	6	5	6	6	6	5
37	6	7	8	7	6	6	6	7	7	6	7	8	6	7	6	7	6	7	7	6
38	4	5	5	5	4	5	5	5	6	5	5	6	5	6	5	5	5	6	6	5
39	5	7	6	6	5	6	6	6	6	6	6	7	6	6	5	6	6	6	6	6
40	6	7	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
41	6	6	5	6	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	6	6	5	5	5	5
42	4	5	7	5	4	6	6	7	6	7	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6
43	6	7	8	7	6	8	7	7	7	7	8	8	8	7	6	8	8	7	7	8
44	7	7	9	8	7	7	8	7	8	8	8	8	8	7	7	8	8	7	8	8
45	7	8	9	9	7	7	7	8	7	7	7	8	7	7	7	7	7	8	8	7
46	6	6	5	5	6	6	6	5	6	5	6	5	6	6	6	5	6	6	6	6
47	7	6	6	6	6	6	5	6	5	6	6	6	5	5	7	6	6	5	5	5
48	4	5	7	7	4	7	6	6	6	6	6	7	6	6	5	7	7	6	6	6
49	6	6	4	5	5	5	5	5	5	5	6	5	5	4	6	5	5	4	5	5
50	4	5	5	5	4	6	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	6	4	5	6
51	5	8	7	6	5	7	5	6	5	7	5	7	7	5	5	6	7	5	5	5
52	5	7	7	7	5	6	6	6	6	6	6	6	8	6	5	7	6	6	6	6

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
53	7	7	8	7	6	6	5	7	5	6	6	7	7	5	7	6	6	5	5	5
54	6	8	8	7	6	7	5	7	6	7	5	6	7	5	6	7	6	5	6	5
55	4	4	5	6	4	6	5	4	6	5	6	6	5	6	5	6	6	6	6	5
56	6	6	5	6	5	5	6	5	5	5	6	5	6	6	6	5	5	6	5	6
57	7	6	6	7	6	6	5	5	5	6	5	6	5	5	7	6	6	5	6	5
58	4	5	6	6	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	6	5	4	6	6
59	5	6	5	6	5	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6
60	5	7	6	7	5	6	5	5	5	6	5	6	5	5	5	7	6	5	7	5
61	5	6	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
62	4	5	6	5	4	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	5	6	6	5	6
63	8	9	8	9	8	7	8	7	7	8	7	7	7	8	8	8	7	9	8	7
64	6	7	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
65	7	7	7	7	6	7	6	6	6	7	6	5	6	6	7	7	7	6	7	6
66	6	7	7	6	5	5	6	6	5	6	6	5	6	5	6	6	5	5	6	6
67	4	4	4	7	4	6	7	6	6	6	6	6	7	6	5	7	6	6	7	7
68	4	5	5	6	4	5	6	5	5	5	6	5	6	5	5	6	5	5	6	6
69	4	5	6	6	4	6	5	6	5	6	5	6	5	5	5	6	6	5	6	5
70	6	8	7	7	6	7	7	7	6	6	6	6	7	6	6	7	7	6	7	7
71	5	5	5	6	5	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	5	6	5
72	5	7	6	5	5	6	6	4	4	5	6	5	6	4	5	5	6	4	5	6
73	4	6	6	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
74	7	8	9	8	7	7	8	8	6	7	7	7	8	6	7	8	7	8	8	8
75	7	7	7	6	6	7	6	4	6	4	6	6	6	7	7	6	7	7	6	7
76	8	8	9	8	8	6	8	7	8	8	8	8	8	8	8	8	7	8	8	8
77	7	8	8	7	7	7	7	6	7	7	7	7	8	7	7	7	7	7	7	7
78	6	6	6	5	6	6	5	5	5	6	5	5	5	5	6	5	6	5	5	5
79	4	5	5	5	4	5	4	6	4	6	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5
80	5	6	6	6	5	6	5	4	5	5	5	4	5	5	5	6	6	5	6	5
81	4	6	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	6	5	5	5
82	6	6	5	6	5	6	5	5	6	5	5	5	5	5	6	6	6	5	6	5
83	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
84	6	5	6	6	6	5	6	5	5	5	5	5	6	5	6	6	5	5	6	6

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
85	6	7	7	7	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	7	6	6	7	6
86	6	6	6	6	5	5	6	6	5	5	5	6	6	5	6	6	5	5	6	6
87	6	7	7	6	6	5	5	5	6	5	5	5	5	6	6	6	5	6	6	5
88	7	6	7	7	6	6	7	7	6	6	7	6	6	6	7	7	6	6	7	7
89	6	7	6	6	6	6	7	6	5	6	6	6	7	5	6	6	6	5	6	7
90	7	8	8	7	6	7	7	6	6	7	7	6	7	6	7	6	7	6	6	7
91	7	6	6	6	6	6	6	5	6	5	6	6	6	6	7	6	6	6	6	6
92	5	6	5	5	5	5	4	5	5	6	5	5	5	6	5	6	6	6	6	5
93	6	7	6	6	5	6	5	5	5	6	6	5	6	6	5	6	6	6	5	5
94	6	7	8	8	6	7	7	8	7	7	6	7	8	7	7	7	7	7	7	7
95	7	7	7	6	6	6	6	7	6	7	6	7	6	6	7	6	6	7	6	6
96	6	8	7	7	5	5	7	6	6	5	7	6	6	5	6	7	5	6	6	7
97	5	7	6	6	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	7	5	6	6	5
98	6	6	5	5	6	5	5	5	4	5	5	5	5	4	6	5	5	6	5	5
99	5	5	6	6	5	4	4	6	4	5	4	4	4	5	5	6	6	5	5	5
100	6	5	6	7	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	7	6	6	6	6
101	8	9	8	8	8	6	7	8	7	7	8	8	7	7	8	8	6	8	7	7
102	5	5	6	6	5	7	7	6	6	6	7	6	7	5	5	6	7	5	6	7
103	6	7	6	6	5	6	6	6	5	6	6	6	6	5	6	6	6	6	5	6
104	4	5	5	7	4	5	5	6	6	7	5	6	6	6	5	7	5	5	6	5
105	6	6	7	8	6	6	6	6	6	7	6	7	7	6	6	8	6	6	6	6
106	7	7	8	9	7	7	7	7	8	7	7	8	7	8	7	8	7	8	8	7
107	5	7	6	6	5	5	5	5	6	5	5	6	5	6	5	6	5	5	6	5
108	9	9	9	8	8	8	8	8	8	8	8	7	8	8	9	8	8	8	8	8
109	6	7	7	7	5	7	7	6	5	6	7	6	7	5	6	7	7	6	5	7
110	6	6	6	7	5	5	6	7	6	7	6	5	6	6	6	6	5	6	6	6
111	5	7	6	6	5	6	7	6	5	6	7	6	7	6	5	6	6	6	5	7
112	6	8	7	8	6	5	6	7	6	7	6	5	7	6	6	8	5	6	6	6
113	7	6	6	7	6	5	5	6	4	6	5	5	5	4	7	7	5	7	4	5
114	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	6	5	5	6	5	5
115	6	7	7	6	5	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6
116	5	8	6	6	5	4	6	5	5	6	5	5	6	5	5	5	6	5	5	6

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
117	4	6	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5
118	5	6	6	7	5	5	5	6	5	6	5	6	5	5	5	7	5	5	5	5
119	4	5	5	5	4	6	6	6	5	6	6	5	6	5	5	5	6	5	5	6
120	7	8	7	7	6	6	7	6	6	5	7	6	8	5	7	7	6	7	6	7
121	6	7	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	5	6	5	5	6	5	6
122	6	6	6	5	6	6	6	5	5	5	6	6	6	5	6	5	6	6	5	6
123	7	6	7	7	7	7	7	7	6	6	6	7	7	6	7	6	7	7	6	7
124	4	7	5	6	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5
125	7	8	7	8	7	6	7	7	7	7	7	7	8	7	7	8	6	7	7	7
126	8	8	9	9	8	7	8	7	6	8	8	7	8	6	8	9	7	8	8	7
127	8	8	8	8	6	5	6	6	7	6	7	8	7	7	8	7	8	8	9	8
128	4	5	5	6	4	5	5	6	5	6	5	6	5	5	5	6	5	6	5	5
129	4	5	6	7	4	6	5	5	6	6	6	5	6	5	5	7	6	6	6	5
130	5	5	5	6	5	5	6	5	6	5	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6
131	5	5	6	5	4	4	5	5	5	6	6	5	5	6	6	5	5	6	5	6
132	6	5	5	6	5	4	6	6	6	5	6	5	6	6	6	6	5	6	5	6
133	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	6	5	6	6	6	5
134	3	5	5	5	3	5	5	5	5	6	5	5	4	5	5	6	5	5	5	5
135	5	5	5	4	4	4	7	6	5	6	7	6	7	5	5	5	5	5	6	7
136	5	7	6	7	5	6	7	5	6	5	6	6	7	5	5	7	6	5	5	7
137	5	6	6	6	5	5	7	6	6	6	7	6	7	6	5	6	5	5	7	8
138	6	5	5	5	5	5	6	5	5	5	6	6	6	5	6	5	5	6	6	6
139	3	6	5	4	3	4	6	5	4	5	6	5	6	5	5	4	6	5	5	5
140	9	8	9	9	8	7	8	7	7	8	8	8	8	7	9	9	7	8	4	8
141	7	7	8	8	7	6	9	7	7	7	9	7	8	8	7	8	8	8	9	8
142	7	6	6	7	6	6	7	6	6	6	7	5	7	6	7	7	6	7	8	7
143	8	6	7	7	7	6	7	5	5	6	6	5	7	6	8	7	6	8	7	7
144	6	8	6	5	5	6	5	5	5	5	5	4	5	5	6	5	6	6	7	5
145	8	9	9	8	8	7	9	8	7	7	9	7	8	7	8	8	8	9	5	9
146	5	7	6	5	5	6	6	6	6	6	6	5	6	7	5	5	6	5	8	6
147	5	6	5	6	4	5	6	5	6	5	6	4	6	6	5	6	5	5	5	6
148	4	5	5	5	4	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	6	5	6	6



№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
149	6	7	5	6	6	6	7	6	6	7	7	6	7	6	6	7	6	6	5	7
150	7	6	7	7	6	7	7	6	6	6	7	5	7	6	7	7	7	7	7	7
151	5	6	6	5	5	5	6	5	6	5	6	5	6	6	5	5	5	5	7	6
152	5	5	5	6	5	6	8	6	6	6	7	6	8	6	5	6	6	5	5	8
153	6	5	5	5	5	5	6	5	5	5	6	5	6	5	6	5	5	6	6	6
154	7	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	5	7	6	6	7	5	6
155	6	7	4	7	5	7	7	6	6	6	7	6	7	6	6	7	7	6	6	7
156	7	7	4	6	6	7	8	7	7	7	8	5	8	7	7	6	7	7	7	8
157	6	6	4	6	5	5	6	5	6	6	6	5	6	6	6	6	5	6	6	6
158	7	8	4	7	6	6	7	6	7	6	7	6	7	7	7	7	6	7	6	7
159	7	7	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	6	5	7	6	6	7	7	6
160	5	6	5	5	5	5	6	5	6	5	6	6	6	6	5	5	5	5	6	6
161	8	9	8	8	7	7	8	7	7	7	8	8	8	8	8	9	8	8	5	8
162	8	7	4	6	7	7	7	7	7	7	7	6	7	7	8	6	7	8	9	7
163	7	7	4	6	6	6	6	6	7	6	7	6	6	6	7	6	6	7	6	6
164	7	8	5	4	7	7	7	6	6	7	7	6	6	6	7	5	7	7	6	7
165	8	7	5	6	7	7	6	7	7	7	6	5	6	7	8	6	7	8	5	6
166	4	5	7	5	4	6	7	6	7	6	7	5	7	7	6	5	6	6	6	7
167	7	9	8	8	7	7	9	7	7	8	9	7	9	7	7	8	7	8	5	9
168	6	7	7	7	6	5	7	7	6	7	7	6	6	6	6	7	6	6	8	7
169	7	6	7	6	6	6	6	5	5	6	7	6	7	6	7	6	6	6	5	7
170	6	6	5	5	5	5	6	5	6	5	6	6	6	6	6	5	5	6	6	6
171	6	6	6	5	5	5	7	5	6	5	7	5	7	6	6	5	5	6	6	7
172	5	6	5	6	4	5	6	6	5	6	6	5	6	6	5	6	5	6	5	6
173	6	5	6	6	6	5	6	6	5	6	6	5	6	5	6	6	5	5	5	6
174	6	8	8	8	6	7	9	8	6	7	8	7	8	7	6	8	7	7	7	9
175	6	6	6	5	6	5	7	5	6	5	7	5	7	6	6	5	5	6	6	7
176	5	7	7	6	5	6	7	6	6	5	7	6	6	6	5	6	6	6	6	7
177	5	6	5	5	4	5	6	5	5	5	6	5	6	5	5	5	5	5	5	6
178	5	5	5	6	5	4	7	6	5	6	7	5	7	5	5	6	4	5	5	7
179	8	9	9	9	7	8	9	8	7	8	9	7	9	7	8	9	7	7	7	8
180	6	5	5	5	5	5	7	5	6	5	7	5	7	6	6	5	5	6	6	7

№ участника	Номер вопроса																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
181	6	6	7	6	5	6	7	6	5	6	7	6	7	6	6	6	6	6	5	7
182	5	6	6	6	4	5	6	5	5	5	6	5	6	5	5	6	6	5	5	6
183	3	5	4	5	3	4	6	5	5	5	6	5	6	5	5	5	6	5	5	5
184	5	6	6	5	4	5	6	5	6	6	7	4	5	5	5	5	5	5	6	5
185	4	6	5	6	3	5	5	6	5	6	6	5	5	5	5	6	5	5	5	6
186	4	5	5	6	4	5	6	5	5	5	6	6	6	5	4	6	5	5	5	6
187	5	5	6	5	4	5	5	4	5	4	5	6	5	5	5	5	5	5	5	5
188	6	6	6	5	5	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	5	6	6	6	6
189	3	4	6	7	4	6	8	6	7	6	7	6	7	7	6	7	7	7	7	8
190	5	7	6	5	5	6	6	5	6	5	5	5	6	6	5	5	6	6	6	6
191	4	4	5	4	4	4	6	4	5	4	6	4	6	5	4	5	4	5	5	6
192	8	8	8	7	7	6	7	6	6	6	7	6	7	7	8	7	6	7	6	7
193	7	7	8	8	6	6	7	6	5	5	7	7	6	5	7	7	6	5	5	7
194	8	7	7	7	7	5	6	6	6	6	6	6	6	6	8	7	6	6	6	6
195	6	7	8	6	6	6	6	5	5	5	6	6	5	5	6	6	6	5	5	6
196	5	6	7	7	5	5	6	5	5	6	6	5	6	5	5	7	7	5	5	6
197	6	7	7	7	6	6	7	6	7	6	7	6	7	7	6	7	6	7	7	7
198	8	7	9	8	7	7	9	8	7	8	9	8	7	8	7	8	8	8	7	9
199	8	9	9	9	8	8	9	7	7	7	9	7	9	7	8	8	8	7	7	9
200	5	5	6	5	5	5	7	5	6	6	7	5	7	6	5	5	5	6	6	7
201	4	6	5	4	4	4	6	4	5	5	6	4	6	5	5	5	5	5	5	6
202	4	7	6	5	4	5	6	5	5	5	6	5	6	5	5	5	5	5	5	6
203	5	7	6	6	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	6
204	5	6	4	5	5	6	6	6	5	6	6	6	6	5	5	5	6	5	5	6
205	4	6	5	4	4	5	6	5	5	5	6	5	6	4	5	5	5	5	5	6
206	7	8	8	7	6	6	7	6	6	6	7	6	7	6	6	7	6	6	6	7
207	6	5	6	6	5	6	5	5	6	5	5	5	6	5	5	6	5	6	6	5
208	3	3	6	5	4	5	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	6	6	6	7
209	6	6	5	5	5	6	5	6	6	6	5	5	5	6	6	5	6	6	6	5
210	5	7	6	6	4	5	5	5	6	5	5	5	5	6	5	6	5	5	6	5
211	5	6	6	6	5	5	5	5	6	5	5	5	5	6	5	6	5	5	6	5
212	7	6	7	6	7	7	6	6	7	6	7	6	6	6	7	7	7	8	7	6

№ участника	Номер вопроса																			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>
213	7	8	7	7	6	7	6	7	6	7	6	6	7	6	7	7	7	7	6	7
214	7	7	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	5	7	6	6	7	5	6
215	4	4	5	6	4	6	5	6	6	6	6	6	5	6	5	6	6	6	6	5
216	5	6	6	6	4	5	6	5	5	5	6	6	6	5	5	6	5	6	5	6
217	5	6	5	6	4	5	6	5	5	5	6	5	6	5	5	6	5	5	5	5
218	4	5	6	5	4	4	6	5	6	5	6	6	6	6	5	5	5	5	6	6
219	3	4	4	6	5	6	7	6	7	6	7	6	7	6	3	7	6	3	7	7
220	4	6	7	5	5	5	6	6	6	6	6	5	6	6	4	5	5	4	6	6
221	7	9	8	9	7	9	9	8	8	8	8	7	7	8	7	9	7	8	8	9
222	6	7	8	8	6	7	7	7	7	7	7	6	6	7	6	8	7	6	7	7
223	7	7	7	6	7	6	6	6	6	6	6	6	7	6	7	6	6	7	6	6
224	7	8	7	8	8	7	6	6	6	6	6	5	6	6	7	8	7	7	6	6
225	8	8	9	8	7	9	8	8	7	8	8	7	8	7	8	7	8	8	7	8
226	5	7	5	6	5	6	6	5	6	5	6	5	5	5	5	5	6	6	6	5
	<b><i>1</i></b>	<b><i>2</i></b>	<b><i>3</i></b>	<b><i>4</i></b>	<b><i>5</i></b>	<b><i>6</i></b>	<b><i>7</i></b>	<b><i>8</i></b>	<b><i>9</i></b>	<b><i>10</i></b>	<b><i>11</i></b>	<b><i>12</i></b>	<b><i>13</i></b>	<b><i>14</i></b>	<b><i>15</i></b>	<b><i>16</i></b>	<b><i>17</i></b>	<b><i>18</i></b>	<b><i>19</i></b>	<b><i>20</i></b>

Таблица Н.4 – Математическая обработка показателей матриц учета готовности респондентов к инновационной деятельности до проведения консалтинга как педагогической технологии инновационного развития вуза и после него в образовательных учреждениях Беларуси и России

№ уч	Сумма ДО	Уровень ДО	Сумма ПОСЛЕ	Уровень ПОСЛЕ	№ уч	Сумма ДО	Уровень ДО	Сумма ПОСЛЕ	Уровень ПОСЛЕ	№ уч	Сумма ДО	Уровень ДО	Сумма ПОСЛЕ	Уровень ПОСЛЕ
1	97	средний	120	средний	27	86	средний	125	средний		51	низкий	110	средний
2	90	средний	118	средний	28	139	средний	157	высокий		74	низкий	120	средний
3	89	средний	114	средний	29	115	средний	142	высокий		40	низкий	108	средний
4	92	средний	126	средний		36	низкий	108	средний		50	низкий	120	средний
5	91	средний	123	средний		38	низкий	94	средний		83	средний	126	средний
6	32	низкий	95	средний		37	низкий	105	средний		92	средний	136	средний
7	44	низкий	105	средний		35	низкий	94	средний		78	низкий	113	средний
8	101	средний	123	средний		41	низкий	109	средний		86	средний	131	средний
9	84	средний	104	средний		30	низкий	96	средний		54	низкий	122	средний
10	128	средний	151	высокий		41	низкий	110	средний		55	низкий	109	средний
11	91	средний	116	средний		73	низкий	125	средний		114	средний	154	высокий
12	127	средний	154	высокий		47	низкий	112	средний		96	средний	139	средний
13	52	низкий	109	средний		47	низкий	113	средний		69	низкий	124	средний
14	126	средний	151	высокий		94	средний	130	средний		102	средний	128	средний
15	68	низкий	107	средний		76	низкий	121	средний		97	средний	131	средний
16	91	средний	121	средний		70	низкий	134	средний		83	средний	119	средний
17	104	средний	133	средний		69	низкий	120	средний		115	средний	153	высокий
18	50	низкий	104	средний		41	низкий	106	средний		93	средний	130	средний
19	54	низкий	112	средний		43	низкий	113	средний		84	средний	123	средний
20	40	низкий	101	средний		98	средний	141	высокий		67	низкий	112	средний
21	91	средний	122	средний		88	средний	128	средний		53	низкий	116	средний
22	95	средний	120	средний		92	средний	123	средний		46	низкий	110	средний
23	44	низкий	112	средний		81	средний	116	средний		82	средний	112	средний
24	66	низкий	119	средний		43	низкий	103	средний		109	средний	147	высокий
25	77	низкий	116	средний		40	низкий	99	средний		79	низкий	117	средний
26	70	низкий	121	средний		78	низкий	120	средний		59	низкий	121	средний

№ уч	Сумма ДО	Уровень ДО	Сумма ПОСЛЕ	Уровень ПОСЛЕ	№ уч	Сумма ДО	Уровень ДО	Сумма ПОСЛЕ	Уровень ПОСЛЕ	№ уч	Сумма ДО	Уровень ДО	Сумма ПОСЛЕ	Уровень ПОСЛЕ
	55	низкий	110	средний		122	средний	150	высокий		43	низкий	104	средний
	95	средний	137	средний		64	низкий	120	средний		39	низкий	110	средний
	80	низкий	118	средний		58	низкий	117	средний		141	высокий	160	высокий
	97	средний	124	средний		74	низкий	110	средний		46	низкий	114	средний
	102	средний	127	средний		74	низкий	128	средний		54	низкий	122	средний
	38	низкий	99	средний		90	средний	149	высокий		53	низкий	108	средний
	90	средний	124	средний		60	низкий	109	средний		35	низкий	98	средний
	57	низкий	104	средний		134	средний	163	высокий		47	низкий	106	средний
	84	средний	127	средний		89	средний	126	средний		34	низкий	104	средний
	84	средний	121	средний		79	низкий	119	средний		41	низкий	104	средний
	55	низкий	107	средний		88	средний	120	средний		42	низкий	99	средний
	50	низкий	109	средний		93	средний	127	средний		61	низкий	116	средний
	104	средний	133	средний		86	средний	112	средний		91	средний	126	средний
	52	низкий	103	средний		55	низкий	104	средний		68	низкий	112	средний
	84	средний	119	средний		65	низкий	120	средний		33	низкий	94	средний
	60	низкий	121	средний		38	низкий	109	средний		93	средний	137	средний
	45	низкий	106	средний		40	низкий	94	средний		103	средний	127	средний
	69	низкий	116	средний		64	низкий	109	средний		82	средний	128	средний
	119	средний	145	высокий		74	низкий	106	средний		91	средний	116	средний
	124	средний	153	высокий		96	средний	131	средний		85	средний	114	средний
	120	средний	149	высокий		79	низкий	115	средний		108	средний	132	средний
	59	низкий	114	средний		84	средний	113	средний		135	средний	157	высокий
	59	низкий	115	средний		96	средний	133	средний		132	средний	160	высокий
	85	средний	120	средний		27	низкий	102	средний		51	низкий	114	средний
	54	низкий	101	средний		109	средний	142	высокий		37	низкий	99	средний
	36	низкий	94	средний		126	средний	154	высокий		58	низкий	105	средний
	62	низкий	118	средний		119	средний	145	высокий		48	низкий	107	средний
	96	средний	123	средний		69	низкий	104	средний		39	низкий	109	средний
	95	средний	123	средний		83	средний	111	средний		40	низкий	101	средний
	85	средний	125	средний		74	низкий	112	средний		109	средний	131	средний

№ уч	Сумма ДО	Уровень ДО	Сумма ПОСЛЕ	Уровень ПОСЛЕ	№ уч	Сумма ДО	Уровень ДО	Сумма ПОСЛЕ	Уровень ПОСЛЕ	№ уч	Сумма ДО	Уровень ДО	Сумма ПОСЛЕ	Уровень ПОСЛЕ
	73	низкий	106	средний		52	низкий	105	средний		68	низкий	109	средний
	46	низкий	110	средний		56	низкий	111	средний		77	низкий	109	средний
	55	низкий	115	средний		47	низкий	106	средний		55	низкий	111	средний
	38	низкий	97	средний		37	низкий	97	средний		58	низкий	107	средний
	49	низкий	115	средний		41	низкий	109	средний		52	низкий	107	средний
	51	низкий	113	средний		47	низкий	118	средний		87	средний	132	средний
	33	низкий	100	средний		53	низкий	120	средний		96	средний	134	средний
	63	низкий	111	средний		46	низкий	109	средний		87	средний	121	средний
	123	средний	155	высокий		23	низкий	97	средний		65	низкий	109	средний
	66	низкий	120	средний		118	средний	156	высокий		51	низкий	109	средний
	91	средний	129	средний		117	средний	153	высокий		43	низкий	105	средний
	51	низкий	115	средний		96	средний	130	средний		55	низкий	106	средний
	91	средний	117	средний		89	средний	131	средний		83	средний	113	средний
	52	низкий	105	средний		70	низкий	110	средний		46	низкий	109	средний
	60	низкий	107	средний		124	средний	158	высокий		131	средний	160	высокий
	92	средний	132	средний		62	низкий	117	средний		111	средний	137	средний
	51	низкий	105	средний		58	низкий	107	средний		86	средний	127	средний
	41	низкий	105	средний		60	низкий	110	средний		103	средний	133	средний
	35	низкий	100	средний		98	средний	125	средний		121	средний	156	высокий
	120	средний	149	высокий		81	средний	132	средний		49	низкий	110	средний

