

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ КОЗЬМЫ МИНИНА»

На правах рукописи



МОИСЕЕНКО АНДРЕЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМАНДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В УСЛОВИЯХ
ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Игнатьева Галина Александровна

Нижний Новгород – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4 - 21
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМАНДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	22 - 75
1.1. Кадровая политика педагогического университета в структуре программы развития как фактор развития его лидерского потенциала	22 - 43
1.2. Внутрикорпоративная подготовка кадров в педагогическом университете как компонент неформального дополнительного профессионального образования.....	43 - 57
1.3. Научные методы и подходы к решению проблемы командообразования: сравнительно-сопоставительный анализ.....	57 - 72
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	72 - 75
ГЛАВА 2. КОУЧ-НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМАНДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	76 - 150
2.1. Технология коуч-наставничества как универсальный способ проектирования команды изменений педагогического университета..	76 - 94
2.2. Проектно-организованная программа технологии коуч- наставничества педагогического университета.....	95 - 109
2.3. Концептуальная база коуч-наставничества команды изменений как новая образовательная стратегия внутрикорпоративной подготовки.....	109 - 125
2.4. Проектирование и внедрение технологии коуч-наставничества: этапы и инструменты.....	126 - 148
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	148 - 150
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧ-НАСТАВНИЧЕСТВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМАНДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	151 - 184

3.1. Организация эмпирического исследования эффективности реализации технологии коуч-наставничества в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета	151 - 161
3.2. Реализация технологии коуч-наставничества и оценка ее эффективности в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета	162 - 181
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3.....	181 - 184
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	185 - 193
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ....	194 - 196
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	197 - 227
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	228-229
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	230 -263
Приложение 1. Список разработанных, результативных проектов в рамках стратегических сессий.....	231-234
Приложение 2. Пример стратегической сессии по разработке стратегий факультетов.....	235-237
Приложение 3. Шкала самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко).....	238-239
Приложение 4. Матрица компетенций.....	240-241
Приложение 5. Методика оценки менеджерского стиля (Тест И. Адизеса)	242-243
Приложение 6. Опросник рефлексивности (Методика А.В. Карпова и В.В. Пономаревой)	244-246
Приложение 7. Опросник вовлеченности персонала Gallup Q12	247-248
Приложение 8. Методика «Колесо баланса».....	249-250
Приложение 9. Примеры кейсов.....	251-255
Приложение 10. Методика по определению общей и социальной самоэффективности (М. Шеер, Дж. Маддуке, А.В. Бояринцева)	256-256
Приложение 11. Результаты опроса по методике «Колесо баланса»...	257-258
Приложение 12. Акты о внедрении результатов исследования.....	259 - 263

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Достижение национальных целей развития Российской Федерации, сформулированных в Указе Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 и конкретизированных в новых национальных проектах, требует от педагогических университетов качественного обновления подходов к подготовке кадров и управлению изменениями. Федеральный проект «Университеты для поколения лидеров» входящий в национальный проект «Молодежь и дети», ставит задачу кардинального увеличения вклада университетов в подготовку лидеров и развитие человеческого капитала.

Национальный проект «Кадры» ориентирует на создание гибкой системы опережающей подготовки специалистов, способных эффективно отвечать на вызовы цифровой экономики. Национальный проект «Эффективная и конкурентная экономика», включая федеральный проект «Производительность труда», актуализирует необходимость внедрения в организациях, включая вузы, технологий оптимизации и управления изменениями. Решение этих взаимосвязанных задач для педагогического университета возможно только при наличии внутри него самого субъекта конструктивных преобразований — команды изменений, способной инициировать, проектировать и реализовывать стратегические проекты трансформации вуза.

Принципиальным является то, что такая команда должна не привлекаться извне, а выращаться из собственного кадрового состава в процессе целенаправленной внутрикорпоративной подготовки. Однако в системе высшего педагогического образования, как показывает анализ, теоретические основания и практические механизмы организации внутрикорпоративной подготовки кадров для осуществления изменений разработаны недостаточно, что и обуславливает актуальность темы диссертационного исследования.

Актуальность исследования проблематики условий и механизмов

формирования команды организационных изменений при проведении неформальной внутрикорпоративной подготовки педагогических работников вуза отражается в следующих взаимосвязанных аспектах:

Социально-экономический аспект актуальности связан с повышением значения внутрикорпоративной подготовки в Российской Федерации. Она непосредственно определяет устойчивость предприятия, его конкурентоспособность и способствует социально-экономическому росту государства. Однако есть внутренние противоречия (разрывы) – от целей стратегии до задач операционного управления предприятием; от ситуации на рынке труда до потенциала системы образования – все это препятствует развитию как отдельной организации образования, так и экономики страны.

Научно-теоретический аспект актуальности определяется необходимостью приведения к единому интегрированному методологическому основанию сформировавшихся в российской науке ключевых теоретических подходов к формированию команд изменений. Эти концепции акцентируют внимание на разных аспектах данного процесса: от роли лидера и принципа распределения командных ролей до стратегического целеполагания, и создания благоприятной образовательной среды для развития. При этом необходимо учитывать, что конкретный способ проектирования команды изменений зависит от специфики образовательной организации, характера планируемых изменений и сложившейся корпоративной культуры.

Научно-практический аспект актуальности обусловлен востребованностью гибридных образовательных моделей во внутрикорпоративной подготовке кадров в условиях быстрой смены технологий и требований к компетенциям работников, ставящих в приоритет способность к самостоятельному поиску и принятию решений. Такой концептуальной моделью, доказавшей свою эффективность в различных зарубежных и отечественных бизнес - структурах является коуч – наставничество, сочетающее элементы

коучинга (раскрытие потенциала, целеполагание, мотивация) и наставничества (передача опыта, практических навыков, адаптация).

Состояние разработанности проблемы исследования. Опираясь на результаты анализа научной литературы и практики формирования команд изменений в различных вузах, были выделены несколько групп исследований, образующих теоретический фундамент работы.

Первую группу составляют труды отечественных (Д.В. Афанасьев, Н.В. Ковальчук, А.О. Котяков, В.А. Садовничий, В.Н. Фальков и др.) и зарубежных (Д. Максвелл, Т. Митчелл, К. Робертс, Д. Салми, Р. Хаус и др.) авторов, раскрывающие кадровую политику современного университета в философско-методологическом контексте стратегического развития и лидерства в образовании. Работы, посвященные человекоцентрированному подходу и развитию человеческого капитала образовательных организаций (А.Г. Асмолов, О.И. Генисаретский, Э.Ф. Зеер, А.В. Кирьякова, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, В.М. Розин, Н.В. Соловова, А.П. Тряпицына, Н.В. Ходякова, А.В. Хуторской и др.)

Вторую группу образуют современные исследования, в которых внутрикорпоративная подготовка кадров анализируется в качестве структурного элемента как неформального ДПО, включая работы по обоснованию теоретических основ непрерывного опережающего профессионального образования (В.В. Горшкова, Г.А. Игнатьева, М.Р. Илакавичус, В.В. Кузнецов, С.А. Мыльников, М.Н. Певзнер и др.). Особый акцент в данных работах сделан на обосновании теоретического фундамента непрерывного и опережающего характера профессионального образования, что позволяет рассматривать внутрикорпоративную подготовку не как эпизодическое мероприятие, а как системный механизм развития кадрового потенциала вуза.

К третьей группе относятся психолого-педагогические и управленческие исследования феномена команды, командообразования и воспитания личности через коллективно-распределительную деятельность. В этом аспекте

отечественная традиция научно-педагогических исследований представлена трудами А.С. Макаренко, созданная им уникальная педагогическая система базируется на воспитании личности через коллектив и производительный труд, является источником разработки современных социокультурных технологий формирования активных граждан. Эта система трактуется как социально-педагогическое открытие XX века и общецивилизационный феномен для командного открытого образования XXI века.

Следует признать, что в отечественной науке имеет место успешный опыт теоретических разработок в сфере построения антропопрактик и различных типов общностей (Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин и др.), внутри которых формируются человеческие способности, позволяющие личности включаться в социальные группы, приобщаться к культурным формам, а также проявлять индивидуальность и создавать новые форматы коллективной работы.

Среди зарубежных авторов, разработавших ролевые и процессные модели команд, следует выделить работы К. Бланшара, Р.М. Белбина, П. Ленсиони Б. Такмена, Дж. Уитмора и др., определившие стадии развития команд и этапы их продуктивного воплощения при проектировании образовательных практик.

Четвертую группу формируют исследования по проблемам наставничества, тьюторства, коучинга и менторинга в образовании: работы Н.В. Антоновой, М.Л. Груздевой, М.В. Кларина, М.А. Кочергиной, Ю.Н. Кривенко-Бахмутской, Е.В. Савенковой, Н.Ю. Сафонцевой, М.Г. Сергеевой, В.С. Цилицкого и др. оказали значительное влияние на теоретическое обоснование технологии коуч-наставничества в рамках внутрикорпоративной подготовки кадров системы неформального дополнительного профессионального образования.

Пятую группу составили работы, характеризующие современный педагогический опыт и условия формирования команд изменений в образовательных организациях, включая диссертационные исследования

последних пяти лет: П.А. Балышев (2025), Ю.В. Болотова (2021), А.В. Гудиев, Д.В. Малыгин (2024), Н.А. Мухамедьярова (2021), Н.Н. Плотникова (2020), в которых рассматривается командообразование и процессы соорганизации коллективного субъекта профессиональной деятельности.

Проведенный анализ научных публикаций и сложившейся практики внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогических университетах дает основание для выделения трех групп противоречий. Данные противоречия объективируют (делают насущно необходимой) разработку технологии проектирования команды изменений применительно к условиям педагогического университета и сводятся к следующему:

- *социально-политического характера* — между возрастающей ролью внутрикорпоративной подготовки кадров как фактора конкурентоспособности организаций, в том числе образовательных, и недостаточной согласованностью стратегических целей развития организации и возможностей системы обучения в подготовке команд, отвечающих за разработку и реализацию проектов изменений;

- *научно-теоретического характера* — между значительным теоретическим материалом, накопленным в российской науке по проблеме формирования команд изменений и отражающим разные подходы к пониманию этого процесса, и отсутствием единого интегрированного методологического основания, позволяющего согласовать эти подходы и выстроить целостную модель проектирования команд изменений с учетом специфики педагогического университета и стратегических ориентиров управления его развитием;

- *практико-ориентированного характера* — между запросом на гибридные образовательные модели внутрикорпоративного обучения, способные в условиях стремительной трансформации технологий и профессиональных стандартов формировать у сотрудников самостоятельность, инициативу и готовность к принятию ответственных решений, с одной стороны, и отсутствием проработанных технологических решений, обеспечивающих синхронизацию

стратегических ориентиров развития университета с направлениями развития его кадрового потенциала, с другой.

Признавая несомненную ценность рассмотренных групп научных трудов, формирующих теоретический контур настоящего исследования, приходится констатировать сохраняющийся дефицит научных разработок в сфере проектирования команд изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки педагогических кадров в вузе, а также принимая во внимание высокую потребность в технологиях организационной трансформации университетского образования, можно констатировать необходимость в поиске научно-теоретических оснований разработки технологии создания команды изменений, культивирующей образовательные ценности культурных норм коллективно-распределительной деятельности, профессионального саморазвития и ценности личности человека во взаимодействии с другим человеком.

Выявленные противоречия обусловили **проблему исследования**, которая заключается в необходимости научного обоснования и разработки эффективной практики внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета, обеспечивающей в условиях быстрых технологических изменений согласованность двух стратегических векторов: управления развитием педагогического вуза и развития его кадрового потенциала.

Сформулированная проблема предопределила логику, направленность научного поиска и позволила сформулировать **тему диссертационного исследования**: «Проектирование команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета».

Область научного исследования соответствует положениям паспорта научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования в части следующих пунктов: п. 20. Дополнительное профессиональное образование; п. 21. Внутрикорпоративная подготовка кадров как форма дополнительного профессионального образования. Наставничество как форма

дополнительного образования; п. 22. Неформальное и информальное образование как способ профессионализации. Профессиональные сообщества.

Объект исследования: процесс внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета.

Предмет исследования: проектирование команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета.

Цель исследования:

- *в теоретическом плане:* выявить и обосновать теоретико-методологические основы создания команды изменений в педагогическом вузе;
- *в практическом плане:* разработать технологию проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета и в ходе опытно-экспериментальной апробации определить ее эффективность.

Основная идея исследования заключается в том, что проектирование команды изменений педагогического университета, выступающей ведущим фактором его стратегической трансформации, требует создания специальной технологии, основанной на принципе человекоцентричности и интегративной методологии, включающей учение о самообучающейся организации, андрагогический, проектно-преобразующий, позиционно-событийный, коучинговый и рефлексивно-деятельностный подходы, и объединяющей неформальные и информальные формы дополнительного профессионального образования. Именно таким организационно-деятельностным форматом в исследовании определена технология коуч-наставничества, обеспечивающая выращивание команды изменений из собственного кадрового состава вуза.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что внутрикорпоративная подготовка команды изменений педагогического университета будет эффективной при соблюдении следующих условий: она спроектирована на основе принципа человекоцентричности и положений

самообучающейся организации; реализована как целенаправленное сочетание неформальных и информальных форм дополнительного профессионального образования; синхронизирована со стратегическими приоритетами вуза; обеспечена технологией коуч-наставничества, интегрирующей наставничество и коучинг, а ее эффективность оценивается с помощью диагностического и процессного инструментария, выявляющего трансформационный потенциал команды, позиционность ее членов и готовность к стратегическому развитию.

Задачи исследования отражают этапы достижения поставленной цели:

1. Теоретическая задача. Выявить теоретико-методологические основы проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом вузе.

2. Теоретико-моделирующая задача. Раскрыть сущность, структуру и содержание внутрикорпоративной подготовки кадров как компонента неформального дополнительного профессионального образования в педагогическом университете.

3. Теоретико-проектировочная задача. Разработать технологию коуч-наставничества проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета.

4. Прикладная задача. Разработать проектно-организованную программу реализации технологии коуч-наставничества команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета.

5. Экспериментально - диагностическая задача. Апробировать и выявить эффективность технологии коуч-наставничества команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета.

Теоретико-методологические основы исследования. Для решения исследовательских задач и верификации гипотезы в основу нашего исследования были положены принцип человекоцентрированности (О.С. Анисимов, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, О.И. Генисаретский,

В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), идеи построения самообучающейся организации в условиях дополнительного профессионального образования и бизнес-образовании (Г.А. Игнатьева, П. Сенге, Б.Г. Юдин и др.).

При исследовании проблем взаимодействия в команде изменений использованы принципы сознательной дисциплины, ответственности, механизмы «педагогики взрыва» и «параллельного действия», представленных в историко-педагогических трудах А.С. Макаренко и в современных научных исследованиях С.И. Аксенова, Е.Ю. Иллатдиновой, А.А. Фролова и др.

Теоретическую основу составили положения и идеи, которые содержат ведущие философские и психолого-педагогические теории:

- общенаучный системный подход (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий и др.) и идеи системно-сетевой методологии (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, А.М. Цирульников);

- субъектно-деятельностный и рефлексивно-деятельностный подходы (К.А. Абульханова - Славская, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, А.В. Карпов, Ж. Лефевр, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн);

- культурно-историческая теория Л.С. Выготского и положения деятельностного подхода (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

- проектно-преобразующий подход и концепция ситуационно-позиционного образования (Н.Г. Алексеев, Г.А. Игнатьева, С.И. Краснов, В.И. Слободчиков, В.К. Рябцев и др.);

- командообразования и управления командами (Р.М. Белбин, К. Бланшар, Т.Ю. Базаров, Ю.М. Жуков, П. Ленсиони, В.Д. Пак, В.В. Сдобняков и др.), идеи корпоративного образования (В.В. Кузнецов, С.А. Мыльникова, М.Н. Певзнер и др.);

- наставничества, коучинга и менторинга в профессиональном образовании (Т. Голви, Р. Лайкерт, М.В. Кларин, М.А. Кочергина, В.В. Николина, Н.Ю. Сафонцева, М.Г. Сергеева, Дж. Уитмор, Н.С. Цилицкий, Н.А. Шобонов), включая идеи транспрофессионализма и группового динамизма (Э.Ф. Зеер,

П.В. Малиновский, Е.А. Максимова, В.С. Мокий, А.Н. Шамов и др.);

- андрагогический подход (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, Г.А. Игнатьева, Д. Колб, И.А. Колесникова, М. Ноулз, Р. Реванс и др.) и идеи концепции непрерывного профессионального образования (М.А. Картавых, С.М. Маркова, А.М. Новиков, Г.А. Папуткова, А.Ю. Петров, Т.И. Руднева, А.М. Санько, В.А. Сластенин, Н.Б. Стрекалова, А.А. Толстенева и др.), в том числе с применением цифровых технологий и средств (М.Е. Вайндорф - Сысоева, М.Л. Груздева, В.В. Левченко, Э.К. Самерханова и др).

Для достижения поставленных задач применялись следующие взаимодополняющие **методы**:

– *теоретические*: проблематизация, виды анализа (социокультурный, теоретический, контент-анализ, сравнительный, ретроспективный), синтез, обобщение, классификация, интерпретация, модерация, построение категориально-понятийного ряда, моделирование, периодизация;

– *эмпирические*: формирующий эксперимент, диагностические процедуры (анкетирование, интервьюирование, рефлексивные практики, самооценка, кейс-метод), сравнительные исследования и экспертные оценки;

– *статистические*: проверка характера распределений, оценка значимости различий (t-критерий Стьюдента), корреляционный анализ; визуализация и группировка данных.

Опытно-экспериментальная база исследования: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», а также образовательные организации г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области — участники проекта федеральной инновационной площадки «Сетевой проект подготовки наставников по развитию» (2022 – 2024 гг.). За время исследования в работе участвовало 1289 человек — представители профессорско-преподавательского состава, руководители структурных подразделений, студенты и приглашенные эксперты.

Этапы проведения исследования. Проводилось в течение пяти лет (2021–2026 гг.), состояло из трех этапов.

Первый (организационный) этап — 2021–2022 годы. На данном этапе разработан методический аппарат исследования; систематизированы основные понятия и теории; создана опытно-экспериментальная база; проведена диагностика существующей практики внутрикорпоративной подготовки и формирования команд изменений в вузе.

Второй этап научного поиска (2022–2024 г.). В его рамках теоретические положения диссертации получили развернутое обоснование и публичную апробацию, выполнена проверка выдвинутых гипотез, разработана и утверждена программа опытно-экспериментальной работы, сформирована нормативно-правовая основа ее проведения.

Третий — опытно-экспериментальный этап (2024–2026 г.). Реализация формирующего этапа апробации; накопление опыта по проектированию команд изменений в формате внутрикорпоративной подготовки; проведение сравнительно-сопоставительного анализа динамики работы команды изменений в обычном режиме и в условиях экспериментальной апробации. Завершение этапа — систематизация выводов, разработка методических рекомендаций для дальнейшего распространения и применения на практике.

Научная новизна исследования.

Принципиальная новизна в части конкретизации и приращения научного знания заключается в следующем:

- уточнено содержание и структура понятия «команда изменений педагогического университета» как коллективного субъекта управления развитием, характеризующегося ценностно-смысловым единством, позиционностью, коллективной субъектностью и рефлексивностью;

- установлена закономерная и устойчиво-повторяющаяся связь проектирования команды изменений, раскрывающая отношение двух

компонентов внутрикорпоративной подготовки кадров: проектно-организованного содержания программы внутрикорпоративной подготовки и формы ее командного освоения – технологии коуч-наставничества.

На уровне преобразования научная новизна состоит в том, что:

– определено содержание процесса проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки, представленного в виде позиционно-событийного цикла развития команды изменений, включающего этапы: диагностики, проблематизации, концептуализации, реализации, рефлексии, трансляции; комплекс механизмов и условий: организационных, методических и личностных;

– разработана технология коуч-наставничества, представленная в двух аспектах: как механизм проектирования команды изменений педагогического университета, интегрирующая развивающее наставничество и коучинговый подход и процессуально реализуемая через позиционно-событийный цикл развития команды; как образовательная стратегия внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом университете;

- относительно процесса подготовки кадров в вузе дополнено и конкретизировано содержание понятия «проектно-организованная программа» в качестве инструментально-управленческого знания и универсального управленческого механизма формирования потенциала командного изменения и перевода его в практическое действие;

– сформирован комплексный диагностический инструментарий оценки эффективности разработанной технологии - «колесо баланса команды изменений», включающий показатели: инновативность, вовлеченность, единство ценностей, эффективность лидера, кросс-функциональное взаимодействие, партнерство/сотрудничество, результативность/продуктивность, личная удовлетворенность работой в команде, основанный на принципах диагностического и процессного подходов и позволяющий выявлять

трансформационный потенциал команды, позиционность ее членов и способность команды к стратегическому планированию.

Теоретическая значимость исследования обосновывается следующими положениями:

- сформировано единое интегративное методологическое основание для системы внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета, базирующееся на принципе человекоцентричности и объединяющее положения учения о самообучающейся организации с андрагогическим, проектно-преобразующим и рефлексивно-деятельностным подходами. Данное основание обеспечивает проектирование команды изменений, смещая акцент на субъектную позицию участников и событийный характер их общности;

- концептуальный аппарат высшего педагогического образования дополнен системным знанием о содержании и процедуре проектирования команды изменений, как процессе создания совокупности педагогических условий, применения последовательных этапов и методов, ориентированных на развитие коллективной субъектности и лидерского потенциала педагогов;

- выявлены и охарактеризованы особенности реализации организационной формы внутрикорпоративной подготовки «коуч-наставничество» в контексте педагогического университета, включающей проектно-организованное содержание и позиционно-событийный цикл становления команды.

Практическая значимость работы состоит в следующем:

- в кадровую политику Мининского университета интегрирована система внутрикорпоративной подготовки, нацеленная на «выращивание» команды изменений из числа сотрудников педагогического вуза. Данная система включает: проектно-организованные программы корпоративного обучения; методические рекомендации и инструкции по применению технологии коуч-наставничества при проектировании команд изменений; портфель кейсов;

методически оформленные модели типовых профессиональных затруднений; а также спецификацию ресурсного обеспечения, необходимого для внедрения предлагаемой технологии;

- создан ресурсный комплекс реализации технологии коуч-наставничества для проектирования команд изменений педагогического университета, представленный нормативно-организационным (локальные акты и регламенты), кадровым (коучи-тренеры, наставники, и руководители команд); программно-методическим (программы, технологии, сценарии); информационный (банк кейсов, диагностические материалы, каналы коммуникации); материально-технический (учебные помещения, оборудование, электронная информационно-образовательная среда); диагностический ресурс — инструменты оценки готовности, динамики развития и результативности команд изменений;

- в развитии инструментария по изучению проблем профессионального образования и управления изменениями в педагогических вузах;

- в получении эмпирических знаний о закономерностях и повторяющихся связях в рамках проектирования команды изменений в педагогическом вузе, в развитии диагностического инструментария по изучению проблем профессионального высшего образования, включающего систему критериев и показателей, шкалы и методики интерпретации полученных данных для определения результативности и эффективности разработанной технологии коуч-наставничества в вузе.

Личный вклад автора состоит в проведении комплексного анализа степени научной разработанности проблемы и опыта проектирования команд изменений в педагогическом университете; в обобщении и систематизации научных подходов к построению внутрикорпоративной подготовки кадров; в разработке категориального аппарата исследования, включающего систему интерпретаций понятий «команда изменений», «позиционно-событийный цикл», «проектно-организованная программа»; в апробировании нового

диагностического инструментария – «Колесо баланса команды изменений»; в разработке модели позиционно-событийного цикла и экспериментальной апробации комплекса условий и механизмов внутрикорпоративной подготовки команд изменений; в осуществлении сбора, обработки и обобщении эмпирических данных с применением методов математической статистики; в разработке программ учебных дисциплин: «Корпоративная система управления проектами», «Наставничество и менторинг - технологии управления развитием кадрового потенциала», «Корпоративная стратегия развития организации», «Организация профессиональных конкурсов», «Производственная (научно-исследовательская работа) практика», «Производственная (педагогическая) практика» по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», профилю подготовки «Корпоративное образование» и методических рекомендаций по их освоению.

Положения, выносимые на защиту.

1. В качестве методологического основания технологии проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом университете выступает интегративная конкретно-научная методология, включающая человекоцентрированный принцип и положения науковедческих подходов: системно-сетевой, проектно-преобразующий, андрагогический, рефлексивно-деятельностный, событийно-позиционный, коучинговый при акцентирующей роли учения о самообучающейся организации как формата непрерывного процесса развития организации посредством профессионального развития ее членов.

2. Внутрикорпоративная подготовка кадров педагогического университета представляет собой мотивационно-целевой, рефлексивно-деятельностный и организационно-управленческий компонент неформального дополнительного профессионального образования, включающий проектно-организованное содержание и технологию коуч-наставничества. Ее конечным результатом

является проектирование команды изменений как уникального организационно-управленческого и интеллектуально-волевого ресурса построения новой практики организационного развития.

3. Команда изменений педагогического университета представляет собой событийную профессиональную общность, характеризующуюся ценностно-смысловым единством, позиционностью, коллективной субъектностью и рефлексивностью. Проектирование команды изменений обеспечивается технологией коуч-наставничества, которая представляет собой форму организации педагогической деятельности, использующей отличительные особенности неформального и информального дополнительного профессионального образования, основанная на интеграции развивающего наставничества и коучингового подхода, охватывая целевой, содержательный, организационный, ресурсный, процессуальный, результативный и управленческий компоненты, и в процессуальном плане реализуется посредством позиционно-событийного цикла, включающего этапы: диагностики, проблематизации, концептуализации, реализации, рефлексии и трансляции.

4. Проектно-организованная программа реализации технологии коуч-наставничества определяется как универсальный управленческий механизм формирования потенциала команды изменений и перевода его в практическое действие. Такой тип программы профессионального развития разрабатывается на основе принципов проектно-преобразующей методологии и включает шесть обязательных компонентов: цели и задачи направления; содержание работы; проекты с указанием статуса и субъектов реализации; ожидаемые результаты; экспертные мероприятия; кураторов и ответственных лиц. Ее реализация обеспечивается системой механизмов (синтез целеполагания «снизу-вверх» и «сверху вниз»; формирование проектов развития; ресурсное обеспечение; экспертиза; межотраслевые кооперации; многоканальное финансирование) и предполагает последовательное прохождение этапов: инициирования,

реализации, экспертизы, широкого развертывания и масштабирования опыта.

5. Интегративным показателем эффективности разработанной технологии выступает адаптированный диагностический инструмент «колесо баланса команды изменений», включающий восемь критериев экспертизы и оценки коллективно-распределительной деятельности преподавателей вуза: инновативность, вовлеченность, единство ценностей, эффективность лидера, кросс-функциональное взаимодействие, партнерство/сотрудничество, результативность/продуктивность, личная удовлетворенность работой в команде, с помощью которых осуществляется кросс-функциональное взаимодействие и вовлеченность в командную работу.

Апробация и внедрение результатов исследования. Ключевые положения и полученные в диссертации результаты докладывались и получили одобрение в ходе следующих научных мероприятий: X Международный форум по педагогическому образованию «Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций» (IFTE-2024, г. Казань), Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в цифровую эпоху» (г. Нижний Новгород, 2021–2025 гг.). Кроме того, работа прошла обсуждение на заседаниях кафедры андрагогики и управления развитием Мининского университета, ученых советах и методических семинарах.

По теме исследования опубликовано 14 научных работ, среди которых 6 статей в рецензируемых журналах из перечня ВАК РФ, 3 статьи в изданиях, индексируемых в системе Science Index, а также 2 монографии и 2 главы в коллективных монографиях; 1 учебно-методическое пособие. Полученные результаты были апробированы и внедрены в практику работы ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»; ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов: широтой охвата теоретических источников; непротиворечивостью методологической и теоретической базы исследования; формированием методологического аппарата на основе данных диагностического этапа; организацией опытно-экспериментальной работы с учетом реальных условий и характеристик участников; согласованностью экспериментальных данных с результатами других исследований по данной проблеме; проведением сравнительного анализа; учетом рисков внутренней и внешней валидности; проверкой альтернативных гипотез; применением дублирующих систем оценки; использованием методов математической статистики для обработки данных.

Структура диссертационной работы. Диссертация включает введение, три главы (каждая с выводами), заключение, список литературы из 217 наименований и 12 приложений. Текстовое содержание дополнено 31 таблицей и 14 рисунками. Общий объем диссертации составляет 227 страниц без учета приложений и списка иллюстративного материала.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМАНДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В контексте трансформационных процессов в системе высшего образования внутрикорпоративная подготовка кадров занимает особое место в непрерывном профессиональном образовании. Именно она призвана обеспечить внедрение инноваций и стать ключевым фактором опережающего творческого преобразования социальной действительности через подготовку команды изменений, способной управлять трансформацией и создавать «зоны развития» для становления позиции стратегического лидерства и достижения результата за счет синергетического эффекта в ситуациях неопределенности и многозадачности.

В этой главе раскрывается теоретико-методологический аспект выбора и определения адекватного системообразующего принципа и подхода к разработке технологии проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета и дается ответ на главный вопрос: каковы условия и механизмы, обеспечивающие переход существующей системы внутрикорпоративной подготовки в вузе на путь развития трансформационного лидерства образовательной организации?

1.1. Кадровая политика педагогического университета в структуре программы развития как фактор развития его лидерского потенциала

Кадровая политика педагогического университета формируется и реализуется в контексте национальной повестки и стратегических ориентиров развития образовательной системы Российской Федерации. Достижение национальных целей, сформулированных в Указе Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 и конкретизированных в национальных проектах, требует качественного

обновления подходов к подготовке и непрерывному профессиональному развитию кадров, как ключевого фактора перехода от функционально-обеспечивающей модели управления развитием организаций к опережающей, стратегически ориентированной модели. Указ Президента определяет такие приоритеты, которые обуславливают развитие человеческого потенциала, воспитание социально ответственной личности, патриотизма граждан Российской Федерации. Именно эти ценностно-целевые ориентиры являются для педагогического университета ключевыми векторами, направляющими его кадровую политику на стратегический уровень [152].

Анализ стратегических документов и научной литературы позволяет выделить три императива, задающих внешний контур современной кадровой политики педагогического вуза. Первый императив — человекоцентричность. Национальный проект «Молодежь и дети» [98] и его ключевой для высшего образования федеральный проект «Университеты для поколения лидеров» [158] ставят задачу кардинального увеличения вклада университетов в развитие человеческого капитала. Для педагогического университета — это подготовка лидеров образования — педагогов-руководителей нового поколения, которые должны уметь не просто передавать информацию, а вдохновлять других, становятся лидерами изменений в системе образования на уровне школы, округа или региона. А для этого нужен университетский коллектив преобразований с лидерскими качествами и инициативными возможностями.

В программах и речах Президента РФ В.В. Путина многократно заявлялся следующий постулат — государство должно быть построено на человеке, его интересах и потребностях [115, 151, 152]. Данный постулат предполагает переход от оценки по формальным критериям эффективности к раскрытию человеческого ресурса организации, ее ценностно-смыслового потенциала и субъектности.

Второй принцип — опережающее развитие. Нацпроект «Кадры» уделяет особое внимание опережающей подготовке квалифицированных кадров.

Обеспечивая развитие потенциала специалиста, необходимо интегрировать образование в экономику [97]. Актуальность темы обусловлена социально-культурной потребностью в развитии педагогического университета — подготовка высококвалифицированных специалистов нового типа, обеспечивающих технологическое развитие общества и создание условий для развития молодежи с целью достижения задач национально-ориентированного образования. Профессорско-преподавательский состав должен обладать этими же компетенциями и регулярно совершенствовать их. Кадровая политика университета должна быть направлена на создание условий для непрерывного профессионального развития ППС в логике формирования проектных команд, основанной на проектно-ориентированном подходе к управлению инновационным университетом и принципах гибкости, междисциплинарности и ориентации на планируемых образовательный результат [22, 31, 79, 124, 144].

Третий принцип — это эффективность. Национальный проект «Эффективная и конкурентная экономика» [28, 99, 155], в том числе федеральный проект «Производительность труда» [21, 96, 157], определяют цели по росту эффективности во всех видах хозяйственной деятельности, применению принципов бережливости, совершенствованию производственных процессов. Участие Мининского университета в реализации проекта «Эффективный университет» (в сотрудничестве с ГК «Росатом») и победа в конкурсе «Проектный Олимп» [87] подтверждают применимость данных решений для нашего вуза. Кадровая политика должна поддерживать развитие культуры проектного менеджмента и постоянных инноваций — стимулировать активность персонала, вовлекать их в совершенствование работы университета. Такой принцип направляет к использованию технологий бережливого управления, проектных подходов — в этих случаях от работников требуется не выполнение инструкций, а активность и ответственность за итоговый эффект развития.

Таким образом, анализ национальных проектов выявляет три

взаимозависимых требования к целям педагогического вуза — это человекоцентричность в качестве основы организации всей деятельности; опережающее развитие — умение создавать предпосылки для развития компетенций на будущее; эффективность — способность преобразовывать свои внутренние процессы для достижения цели [58, 78, 106, 112].

Отметим при этом, что данные императивы требуют совершенно иного рода компетенций — не формально – квалификационных (ППС), а именно субъектных — способностей быть активным агентом перемен; лидерских качеств — умения руководить командой и студентами; трансформирующей способности — возможности не только приспосабливаться к изменениям среды, но еще и конструировать эту среду. Данные условия задают направление развития кадровой политики университета — переход от кадрового делопроизводства к управлению человеческим капиталом (переход человека из категории «ресурс» в категорию «субъект своего профессионального развития», соавтор стратегии развития вуза). Данная позиция совпадает с концепцией субъектности в российской психологии о том, что личность является источником своей активной деятельности, ее профессиональной работы [138, 139, 165].

Данные императивы находятся в явном конфликте с существующей моделью «управления персоналом», где человек становится объектом управления, а развитие — ситуативным фактором. Решение данного конфликта, по мнению авторов Г.А. Игнатьевой [49, 51] и В.И. Слободчикова [142], заключается в переходе на принципы человекоцентричной кадровой политики. Как верно указал исследователь — реализация подлинного профессионального роста педагога может иметь место только в том случае, если он выступает субъектом своей работы и не является объектом управления [52]. Перенесение данного положения на кадровое обеспечение педвуза подразумевает переход от идеи управления кадрами» (человек – ресурс, человек – функция) к идее «развития человеческого капитала» (человек - ценность, человек – субъект,

человек – источник развития). Данный подход созвучен ключевым положениям педагогической психологии, где личность рассматривается как активный субъект образовательного процесса [1, 2, 30, 47]. Эта идея находит свое воплощение в новой философии управления человеческим капиталом и построением траектории персонального развития педагогических кадров, реализуемой в Мининском университете, отраженной в программе развития вуза и политиках, реализующих философию и миссию университета как лидера изменений в регионе [76, 103, 114, 118, 126, 145].

Человекоцентричный принцип позволяет осуществлять переход от контроля и оценки деятельности, присущие жесткой экономической системе, к открытой комплексной самооценке и экспертизе состояния личностного развития человека. В соответствии с Программой развития Мининского университета [117], в центре внимания такой политики находятся следующие взаимосвязанные аспекты: ценностно-смысловая сфера — ценности и смыслы профессиональной деятельности, внутренняя мотивация и лояльность сотрудника [23, 165, 169, 170, 171]. Следующий актуальный аспект — интегральное благополучие, означающее характеристику качества профессиональной жизни, включающую профессиональное развитие, финансовую стабильность, физическое и ментальное здоровье, социальную активность. Затем субъектность и ответственность, то есть способность сотрудника быть автором собственного развития, что является основой для формирования лидерского потенциала. И наконец, индивидуальную траекторию развития, являющуюся условием для самореализации и построения персональной карьерной стратегии [35, 41, 44, 56, 59]. Таким образом, человекоцентричный подход ориентирует кадровую политику не на «использование» человеческого ресурса, а на «выращивание» человеческого капитала, что напрямую коррелирует с задачей формирования команд изменений, способных к инициативной и ответственной трансформации педагогического университета.

Такой подход напрямую связан с современным пониманием человеческого капитала, которое выходит за рамки сугубо экономической трактовки. Достаточно развернутую характеристику понятия «человеческий капитал» в своем исследовании представил Д.В. Малыгин, подчеркнув, что человеческий капитал в экономической сфере представляется в качестве простой суммы функциональных единиц, который должен выполнять сотрудник определенной организации. Делая акцент на личностную составляющую, автор выделяет такие профессионально важные качества как мотивационную установку, ценностно-целевые ориентации, способности к инновационному типу поведения и инициативности, способности брать на себя ответственность за совершаемые продуктивные действия [80].

При разработке кадровой политики современной организации в рамках государственной гражданской службы исследователи И.Б. Шебуракова и А.С. Ширский выделяют общие и специфические особенности понятия «человеческого капитала», что определяет некоторое сходство с организацией кадровой политики в системе высшего педагогического образования [177].

При разработке и реализации стратегических проектов разного уровня, включая программы развития вузов и проекты развития национальной системы образования огромное значение приобретает не только учет возникающих объективных вызовов и противоречий, но главное: наличие команды изменений, способной превратить данные предпосылки в источник развития и осуществить трансформационные процессы, оказывая существенное влияние на появление новшеств и их удержание в едином текстовом нормативной документе – программе развития и политиках вуза, включая кадровую политику [117]. Организация различных форматов проектно-сетевого взаимодействия с целью реализации в вузе, например, программы «Приоритет – 2030», а также проекта «Педагогические кафедры», предполагает конструктивное управленческое решение для выявления и «отбора» высококвалифицированных кадров,

способных удерживать коллективные ценности, входить в команду и вновь создавать их, осуществлять различные роли и удерживать позиции вне зоны внешнего контроля или в поле «вненаходимости» рядом [117, 124, 164].

Именно эта потребность — в коллективном, а не в индивидуальном субъекте преобразований — становится главным вызовом для существующей кадровой политики и отправной точкой для ее обновления. Дефицит кадров с новыми компетенциями также является значимым вызовом. Наблюдается недостаток молодых квалифицированных научно-педагогических кадров, особенно в области естественных наук и инженерных дисциплин [114]. Кроме того, требуются специалисты, обладающие не только академическими знаниями, но и проектным, предпринимательским мышлением, способные к коммерциализации разработок, направленных на внедрение новых образовательных технологий.

Далее, обратимся к такому аспекту, как разобщенность структурных подразделений в рамках традиционной функциональной модели управления. Для реализации кросс-функциональных проектов, таких как «ПредуниверсариУм» или «Центр экспериментальной физики» [117], необходима горизонтальная кооперация. В условиях быстро меняющихся требований к образованию (цифровизация, новые технологии, запросы рынка труда) кадровая политика должна носить опережающий характер, формируя компетенции, которые потребуются завтра. Как отмечается в теоретических исследованиях, для этого необходим переход от «запаздывающей» модели подготовки сотрудников к реализации трансформационных процессов в рамках модели «самообучающейся организации» [51, 128, 131]. Целенаправленность, результативность любого образовательного и дидактического процесса, по мнению М.А. Чошанова, разработавшего технологию инженерного обучения, обеспечивается исключительно за счет способности коллектива конструировать новый тип содержания, ориентируясь на конечный результат и оценку соотношения его с

целью и поэтапными задачами выполнения цели и достижения результата [174].

В рамках нашего исследования было определено, что формирование команды изменений тесно связано с пониманием понятия управление, которое представляет собой по выражению В.И. Слободчикова как нормирование любой деятельности по правилу, праву, правде в соответствии со схемой: ориентировка - исполнение - норма функционирования системы деятельностей, где главный смысл работы команды состоит в разработке и реализации различных видов ресурсов [142]. Программа развития Мининского университета, как программа инновационной деятельности, представляет собой ориентированное в будущее организационно-управленческое знание, является первым продуктом деятельности команды изменений вуза и включает миссию, стратегические цели, условия, способы их достижения, формы организации деятельности, включая политики университета и различные проекты.

Данная миссия предъявляет высокие требования к кадровому составу. В видении университета подчеркивается его роль в формировании технологического будущего России через подготовку «педагогов нового поколения» [97, 116]. Важно подчеркнуть, что это видение прямо указывает на необходимые характеристики человеческого капитала: междисциплинарность, технологичность, способность к трансляции сложных знаний и сетевое взаимодействие, сетевое проектирование.

В Программе развития Мининского университета подробно описана политика управления человеческим капиталом [117]. Ее цель — формирование, сохранение, укрепление и развитие кадрового потенциала, а также развитие команд разного уровня для эффективной реализации стратегических проектов. Данная политика базируется на системе законодательных положений [156] и системообразующих принципов, включающих уважение к человеку, развитие индивидуальности, честность, чувство причастности к изменениям и общему ответственному служению, академическую свободу, передачу знаний

(наставничество) и заботу о благополучии [114].

Современное понимание человеческого капитала, как справедливо отмечает Н.В. Соловова, не ограничивается суммой профессиональных знаний и умений с интеграцией научного подхода. В условиях цифровой экономики и высокой динамики изменений на первый план выходят универсальные компетенции (soft skills) — навыки самоорганизации, саморегуляции, саморазвития и рефлексии [85]. Именно вышеуказанные навыки позволяют человеку быть не просто исполнителем, а подлинным субъектом собственной деятельности, способным к непрерывному обучению и проактивному поведению. Формирование универсальных компетенций у преподавателей, как показано в исследованиях В.В. Левченко, Т.И. Рудневой, А.М. Санько, Н.В. Солововой, Н.Б. Стрекаловой, требует создания особых образовательных условий, включающих практики форсайта, рефлексивные семинары и проектные форматы работы с использованием цифровых технологий [71, 122, 144, 145, 147].

В контексте настоящего исследования это означает, что кадровая политика должна быть нацелена на профессиональное развитие членов команды изменений, затрагивающее не только их профессиональные компетенции, но и тот фундаментальный слой личностных качеств, который обеспечивает готовность к самоизменению и развитию университета в целом.

Кадровая политика в контексте программы развития определяет принцип взаимосвязи концептуально заданных целей трансформационной деятельности и механизмов их достижений. Мы полагаем, что в рамках проектного модуля «кадровая политика» является эффективным средством управления ситуациями, позволяет делать предложения об открытии новых структурных подразделений в университете, создание Советов по введению новых ФГОС высшего образования, разработке ДПП и новых учебных дисциплин [117].

Структурно политика управления человеческим капиталом в Мининском университете включает ключевые направления и механизмы, связанные как с

разработкой, так и экспертизой стратегических проектов и программы развития в целом. Одной из институциональных форм научно-профессионального сообщества в вузе, связанной с выявлением и подготовкой лидеров в инновационной сфере деятельности, является Центр новых возможностей, работа которого вбирает в себя диагностику, экспертизу, навигацию, что полностью связано с обеспечением качества стратегического развития университета. Концепция деятельности ассессмент-центра новых возможностей основана на междисциплинарном и компетентностном подходах и принципе человекоцентричности, обеспечивая реализацию эффективного метода раскрытия лидерского инновационного потенциала профессорско-педагогических кадров современного педагогического вуза [110, 166].

Созданная система подготовки преподавателей в рамках исследования позволила нам эффективно выявлять и формировать такие профессионально-важные качества как лидерство, вовлеченность, рефлексивность, позиционность, инициативность, устойчивость к стрессу, ориентация на достижение успеха, способность к самообучению, способность к инновационной деятельности, правовая осведомленность, умение устанавливать конструктивные, партисипативные отношения с членами команды.

Важной функцией Центра новых возможностей в рамках ФИП «Сетевая программа подготовки наставника по развитию» стала исследование, представление, выращивание и раскрытие инновационного опыта учреждений – участников инновационного проекта [116]. Предлагаемая содержательная область экспертно-оценочной деятельности центра новых возможностей включает: анализ информации и ее отбор, позволяющий строить критериальную базу оценки кандидатов, способных выполнять миссию лидера инновационного движения в регионе; разработка специальных программ научно-сервисного и андрагогического обеспечения процесса становления педагога-профессионала – лидера изменений; разработка инновационных технологий организации

проведения профессиональных конкурсов в рамках национального проекта «Молодёжь и дети» [98]; подготовка экспертов-профессионалов, способных к осуществлению общественной, полипрофессиональной, управленческой экспертизы; разработка программ подготовки профориентологов и др..

Важно подчеркнуть, что содержанием деятельности команды изменений в этом контексте является системное нормотворчество и конституализация, позволяет выделить позиции участников коллектива, определить степень их соорганизованности и сплоченности. Нормотворческая деятельность команды изменений, создающих философию и миссию педагогического университета, опирается на принцип человекоцентричности и самообучающейся организации. Данная миссия предъявляет высокие требования к кадровому составу.

В видении университета подчеркивается его роль в формировании технологического будущего России через подготовку «педагогов нового поколения» [97, 116]. Подобное видение прямо указывает на необходимые характеристики человеческого капитала: междисциплинарность, технологичность, способность к трансляции сложных знаний, сетевое взаимодействие и сетевое проектирование. При организации командного обучения сочетать и учитывать индивидуальные особенности каждого члена группы, предоставляя возможность создавать на основе принципов персонализированного подхода авторские программы, проекты собственной траектории развития, учитывать принципы отбора содержания и современных форматов обучения с применением средств искусственного интеллекта и нейросетей, для устранения негативных реакций, имеющих дефицитов.

Как отмечает Н.А. Шобонов, «работа в команде в общеобразовательной организации является одним из важных ресурсов повышения доступности качественного образования» [179]. Развитие личности в коллективе, описанное Е.Ю. Безруковой, актуально для понимания процесса становления каждого участника команды изменений в качестве субъекта деятельности [14].

Ключевым условием реализации стратегических проектов программы развития педагогического университета является формирование пула лидеров, способных совмещать академический авторитет, исследовательскую повестку, проектные компетенции [117], лидерские качества [201] и универсальный потенциал творческих преобразований и инициативности [216]. Лидеры вместе с другими ключевыми фигурами университета образуют коллективный субъект трансформации — команду изменений, участвующую в стратегических и экспертных сессиях и корректировке паспортов проектов [114].

Рассмотрим контур стратегического планирования и место в нем кадровой политики. Кадровая политика не существует изолированно, а является неотъемлемой частью единого контура стратегического управления университетом. Анализ программы развития Мининского университета позволяет реконструировать этот контур следующим образом: в первую очередь стратегические цели в виде целевой модели определяются миссией, видением и национальными приоритетами. Для Мининского университета это, прежде всего, две стратегические цели, связанные с созданием федерального центра естественно-научного образования и вкладом в социально-экономическое развитие региона [117]. Далее стратегические проекты, их цели декомпозируются в конкретные проекты (например, «Игротехносад», «Центр экспериментальной физики», «Педагогические кафедры», «Мегаполис профессий», «ПедТех») [114]. И наконец ресурсное обеспечение, ведь для реализации проектов необходимы человеческие ресурсы. Именно здесь вступает в действие политика управления человеческим капиталом, которая должна обеспечить наличие работников с необходимыми и востребованными компетенциями.

Как показано выше, это достигается через привлечение «внешних» лидеров, развитие «внутренних» талантов, создание мотивирующей среды (экосистемы благополучия) и формирование проектных команд. Наконец, реализация и мониторинг, в данном случае проекты реализуются, их выполнение

отслеживается через систему KPI [114, 117]. Результаты мониторинга (например, данные опросов НПП, отчеты о реализации проектов) становятся основой для корректировки как самих проектов, так и кадровой политики. Например, выявленный дефицит молодых кадров в естественно-научной области ведет к усилению мер поддержки аспирантов и привлечению ведущих ученых.

Исходя из вышесказанного, кадровая политика выступает не просто поддерживающей функцией, а ключевым фактором достижения стратегических целей, удерживая профессиональные позиции: теоретико-методологическую, профессионально-деятельностную, оценочно-диагностическую и реализуя их в полном соответствии с этапами стратегирования и проектирования изменений в педагогическом вузе: мотивационным, концептуальным, модельным, реализационным, рефлексивно-экспертным.

В контексте данного понимания, наличие команды изменений позволяет университету в целом становится источником развития своих сотрудников, формируя необходимые компетенции и «выращивая» кадры внутри собственной экосистемы. Миссия внутрикорпоративной подготовки кадров университета заключается в «выращивании» лидеров внутри организации через участие сотрудников в стратегических сессиях и вовлечение их в проектную деятельность, а также создание новых ролей и позиций в рамках трансформации организационной структуры университета.

Особое место занимает формирование событийной общности, в которой каждый не просто выполняет функции, а соучаствует в общем деле трансформации педагогического университета. Это формирует чувство причастности и ответственности за общий результат. Как подчеркивается в работах педагогов и психологов, развитие человека происходит в событийной общности — пространстве совместной деятельности, где формируются общие ценности, смыслы и цели [47, 50, 140]. Команда изменений университета в данных условиях становится событийной профессиональной общностью.

Именно в такой сущностной гуманитарно-антропологической интерпретации мы рассматриваем разработанную Г.А. Игнатъевой [49, 51] концепцию самообучающейся организации применительно к сфере управления развитием образовательных систем, которая была предложена ее научной школой. В отличие от классического подхода П. Сенге [131], фокусирующегося на адаптивных способностях бизнес-структур, автор характеризует самообучающуюся организацию как особый тип проектно-сетевой профессиональной общности, функционирующей как коллективный субъект деятельности, в котором процесс непрерывного образования интегрирован в процесс решения реальных профессионально-педагогических задач, а формирование нового знания происходит не путем линейной трансляции информации, а через рефлексивное «выращивание» средств собственного продуктивного действия в ходе совместного проектирования и экспертизы инновационных разработок и получения продуктов.

Данное определение фиксирует три ключевых признака: отказ от знаниево-репродуктивного подхода в пользу деятельностного; переход от иерархического администрирования к позиционному самоуправлению; и рассмотрение образовательной организации не как объекта внедрения инноваций, а как субъекта их порождения.

Опираясь на разработанные и апробированные положения о самообучающейся организации в системе дополнительного профессионального образования [51,52], в настоящем исследовании требовалось уточнить и конкретизировать ряд позиций, касающиеся проектирования команды изменений в качестве самообучающейся открытой системы и ее сущностных характеристик, а именно:

1. Первый принцип раскрывает особенности сетевого взаимодействия и сетевого проектирования, что предполагает свободу выбора как способности к рефлексивности и творческой инициативности при принятии управленческого или цифрового решения и определении способа постановки нового

целеполагания. На основе принципа пространственного развития и зонирования образуются гибкие и устойчивые связи, делающие команду изменений жизнедеятельностной институцией, формирую общность как коллективный субъект социокультурных и ответственных действий.

2. Второй принцип направлен на формирование и развитие позиционности, антропологического потенциала, превращая возможность в действительность и реальность. В нашем исследовании позиционное самоопределение характеризуется как базовая функция и способ реализации субъектности групповой и индивидуальной, направленный на доопределение задач профессиональной деятельности, выявляет авторство и дает возможность быть соавтором разработанного в команде образовательного продукта.

3. Третий принцип «выращивания» живого знания. Являясь смысловым ядром концепции, этот принцип разводит формальное информирование (повышение квалификации в режиме лекций) и реальное обучение. Согласно данной логике, знание не импортируется в организацию извне в готовом виде, а выращивается в рефлексивно-мыслительных процессах. Предметом освоения становятся не алгоритмы действий, а средства и способы мышления, эффективные в проблемных педагогических ситуациях.

4. Четвертый принцип рефлексивного управления. Управленческая вертикаль замещается технологиями рефлексивного сопровождения. Управленческая функция в самообучающейся организации состоит в создании условий для анализа ее оснований и результатов. Предметом совместного обсуждения являются процессы, нормы и границы коллективной мыследеятельности. Это позволяет перевести организацию из режима функционирования в режим развития.

5. Пятый принцип событийной организации образовательного процесса. Профессиональное развитие невозможно без выхода из рутины повседневности в пространство интенсивного совместного мышления. Этот принцип требует создания особых образовательных событий (проектировочных и экспертных

семинаров, организационно-деятельностных игр, стратегических сессий), в которых моделируются проблемные ситуации развития. В таких «точках роста» происходит преодоление профессиональных стереотипов, складываются новые кооперации и рождается общее смысловое поле коллектива. Событийность обеспечивает переход количества формальных образовательных услуг в качество профессионального скачка.

Также, дополнение к вышеуказанным принципам в основу нашей работы легли следующие авторские принципы как регуляторы построения команды изменений в рамках внутрикорпоративной подготовки кадров в вузе:

1. Принцип человекоцентричности как системообразующий означает, что в центре процесса находится не задача или функция, а личность сотрудника с его уникальным опытом, ценностями и потенциалом. Команда — не инструмент, а сообщество авторов – лидеров изменений.

2. Принцип «донорского» развития: университет не ждет готовых лидеров «со стороны», а целенаправленно «выращивает» их из своего кадрового состава, инвестируя в человеческий капитал.

3. Принцип событийно-позиционной общности: команда формируется не через тренинги, а через совместное проживание и рефлекссию ключевых событий проектной деятельности, что приводит к смене профессиональных позиций (от специалиста к транспрофессионалу).

4. Принцип двойной синхронизации: процесс проектирования команды изменений одновременно синхронизирован со стратегическими приоритетами вуза (цели «сверху») и индивидуальными траекториями развития сотрудников (инициативы «снизу»).

5. Принцип рефлексивного управления: роль руководителя (коуч-наставника) — не администрирование, а создание условий для самоанализа, осознания и самостоятельного целеполагания участниками команды.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что совокупность данных принципов задает целостную методологическую рамку для проектирования внутрикорпоративной подготовки команд изменений в логике гуманитарно-антропологической парадигмы. Именно эти принципы были положены нами в основу моделирования формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, университет не ждет готовых лидеров «со стороны», а «растит» их сам, создавая для этого необходимые условия и среду. Такой «донорский» подход является фундаментом для формирования устойчивого лидерского потенциала. Пространством формирования команды изменений выступает образовательная среда в логике ее построения и разработки от моделирования к проектированию, по Н.В. Ходякову и В.А. Ясвину [163, 184].

Развивая эту мысль, можно выделить ключевые компоненты такой среды, среди которых «дидактический, практико-ориентированный, управленческий (организационный), инновационный, воспитательный» [6, 24, 182]. Команда изменений, как отмечается в ряде исследований [11, 52, 107, 127], работает на принципах опережающего практического действия, прибегая к методу «обучения действием» [209], методологическую основу которого в нашем исследовании составляют проектный, командный и системно-деятельностный подходы [13, 45, 54, 92, 141]. В рамках субъектно-деятельностного С.Л. Рубинштейна [121] и деятельностного подходов В.В. Давыдова команда рассматривается как коллективный субъект совместной деятельности [40] и социокультурного ответственного поведения. Применение принципов проектного подхода [5, 50, 87] позволяет строить программу развития университета как совокупность стратегических проектов и программ различного вида.

Проектный подход позволяет концентрировать ресурсы на достижении конкретных, измеримых результатов в ограниченные сроки; формировать кросс-функциональные команды, объединяющие специалистов из разных подразделений для решения комплексных задач; быстро реагировать на изменения, корректируя

планы и действия проектных групп; развивать у участников проектных команд навыки коллективного принятия решений и ответственность за конечный результат [117]. Одной из таких, основанных на проектном подходе моделей является мониторинговая модель контроля подготовки управленческих команд образовательных организаций, предложенная М.В. Долговым и А.Г. Донских, которая может быть адаптирована для вуза [42, 43].

Системно-деятельностный подход в совокупности с проектным как показана в исследованиях его основателей Л.С. Выготского [30], Ю.В. Громыко [37], В.В. Давыдова [40], А.Н. Леонтьева [72], С.Л. Рубинштейна [121], Г.П. Щедровицкого [180] и др. позволяет рассматривать развитие не как адаптацию к существующим условиям, а как активное преобразование существующей социокультурной и образовательной действительности.

Развитие рассматривается как процесс самоизменения субъекта деятельности (как индивидуального, так и коллективного) в процессе решения задач. Участвуя в проекте, члены команды не просто применяют имеющиеся знания, но и осваивают новые способы мышления и действия, рефлексиируют свой опыт, через систему задачных форм организации процесса, что и является подлинным развитием личности и коллектива [51].

В рамках нашего исследования именно стратегические проекты и являются такими «задачными формами», в которых и происходит становление лидерского потенциала команды изменений. Синтез проектного и системно-деятельностного подходов позволяет команде изменений действовать не реактивно (вслед за изменениями), а опережающе, проектируя желаемое будущее и создавая условия для его достижения в настоящем, учитывая традиции и опыт прошлого.

Ключевая особенность деятельности команды изменений университета заключается в том, что она работает не с прошлым и не столько с настоящим, сколько с будущим в виде некоторой совокупности вызовов: необходимость технологического лидерства, изменение сферы труда, демографическую

ситуацию, дефицит педагогических кадров в естественно-научной сфере. Команда изменений проектирует свою деятельность, исходя из модели этих будущих вызовов и стратегических ориентиров.

Такая ориентация на будущее предъявляет особые требования к самой команде изменений. Она должна обладать прежде всего, стратегическим мышлением и способностью видеть целостную картину; трансдисциплинарными компетенциями — умением работать на стыке педагогики, психологии, социологии, экономики, естественных наук и инженерии [76, 84, 91]; рефлексивностью — способностью анализировать свою деятельность, учиться на опыте и корректировать стратегию; ценностной зрелостью как пониманием того, что их деятельность направлена на достижение общественно значимых целей, связанных с развитием образования и страны в целом.

Помимо предметных знаний, критически важными становятся надпрофессиональные (универсальные) компетенции. По утверждению М.Г. Сергеевой, особую роль выполняет методическая компетентность, которая включает не только владение современными методами и технологиями обучения, но и способность проектировать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их мотивов и потребностей [132, 134, 136]. В логике системно-деятельностного подхода, методическая компетентность самого преподавателя становится тем инструментом, с помощью которого он проектирует ситуации развития для студентов, что является прямым «выходом» на задачи подготовки учителей нового поколения — лидеров образования, способных к трансляции ценностей и смыслов развития.

Деятельность команды изменений, по мнению М.Г. Сергеевой, направлена на трансформацию университета, имеет своим конечным бенефициаром не только сам вуз, но и личность преподавателя высшей школы, способного создавать технологии развития профессиональной субъектности учителя в системе профессионального образования, а также в условиях

внутрикорпоративного обучения направлена на формирование лидерского потенциала участников команды изменений [133, 135, 137].

Для педагогического университета это означает необходимость постоянной актуализации содержания образовательных программ, внедрения новой методики, ориентированной на формирование у будущих педагогов компетенций, реально востребованных в современной практике образования. Именно команда изменений, включающая в себя как академических лидеров, так и представителей индустриальных партнеров, становится тем коллективным субъектом, который способен обеспечить данную актуализацию.

В рамках стратегических проектов, зафиксированных в программе развития университета, происходит синхронизация актуальных запросов экономики с содержанием педагогической подготовки. В этом контексте кадровая политика перестает быть сугубо внутриуниверситетской задачей. Она выступает инструментом реализации государственной стратегии по обеспечению квалифицированными кадрами приоритетных отраслей экономики, что напрямую коррелирует с задачами национального проекта «Кадры» [97].

Кадровая политика базируется на определенной системе ценностей. Прежде всего, в основании кадровой стратегии лежит признание человека главной ценностью. Неразрывно с этим связана ценность причастности к общему делу и коллективной ответственности: формирование команды изменений как коллективного субъекта предполагает разделение общих целей и ценностей, а также чувство личной ответственности каждого за результат трансформации педагогического университета ради достижения национальных целей.

Важнейшим ориентиром выступает также развитие и самореализация — создание условий для непрерывного профессионального роста, поддержка инициатив и карьерная навигация базируются на ценности развития как для отдельного человека, так и для организации в целом. Наряду с этим кадровая политика университета опирается на ценности академической свободы и

творчества, что выражается в поддержке новых идей, инновационных форматов и технологий в образовании и научных исследованиях. Наконец, ключевым основанием является служение и социальная ответственность: миссия университета подразумевает его ответственность за качество педагогического образования и вклад в развитие региона и страны.

Данные ценности являются не просто декларацией, а реальным ценностным фундаментом подготовки команд изменений. Психология субъекта, разработанная А.В. Брушлинским, позволяет рассматривать команду как коллективного субъекта совместной деятельности [25]. Традиционные методы (административный контроль, формальное обучение, материальное стимулирование) здесь недостаточны. Они не решают главную задачу — формирование субъектности, лидерского потенциала, способности к саморазвитию и работе в команде изменений.

Анализ показал, что при трансформации университета, как лидера изменений в регионе, и возникает необходимость в технологии коуч-наставничества. По нашему глубокому убеждению, данная технология является интегративной, сочетающей в себе лучшие черты классического наставничества (передача опыта, поддержка в адаптации) и коучинга (раскрытие потенциала, фасилитация самообучения, работа с целями и ценностями). В многочисленных работах [68, 80, 81, 148] раскрывается, что именно такой подход необходим для решения стратегических задач, стоящих перед командой изменений в условиях трансформации педагогического университета.

Именно технология коуч-наставничества позволяет реализовать «донорский» подход к развитию, превращая университет в самообучающуюся организацию, способную к непрерывному воспроизводству собственного лидерского потенциала [159, 185]. Она становится ключевым инструментом не просто обучения, а антропологической практикой [52, 66, 88, 89], «выращивающей» человека, способного быть коллективным субъектом

изменений и работать на опережение, отвечая на вызовы будущего.

Таким образом, кадровая политика современного педагогического университета, ориентированного на стратегическое лидерство, представляет собой сложную, многоуровневую систему. Ее ядром является человекоцентричный подход, направленный на раскрытие потенциала каждого сотрудника. Ключевым механизмом реализации этой политики и фактором развития лидерского потенциала выступает формирование команд изменений как коллективных субъектов организационной трансформации, а необходимым инструментом, обеспечивающим становление и развитие таких команд, является технология коуч-наставничества, которая позволяет синтезировать лучшие практики управления человеческим капиталом с антропологическими и ценностными основаниями отечественной педагогики.

1.2. Внутрикorporативная подготовка кадров в педагогическом университете как компонент неформального дополнительного профессионального образования

В предыдущем параграфе было обосновано, что кадровая политика педагогического университета, ориентированного на стратегическое лидерство, неизбежно трансформируется в сторону человекоцентричной модели, а ключевым механизмом ее реализации выступает формирование команд изменений как коллективных субъектов трансформации. Однако сама по себе постановка задачи «сформировать команду» не решает проблему. Возникает закономерный вопрос: в каких организационных формах, с использованием каких образовательных механизмов возможно «выращивание» такого коллективного субъекта?

Процесс внутрикorporативной подготовки педагогических кадров строится в рамках неформального и информального образования, которые как компоненты непрерывного образования позволяют строить вариативные формы

обучения, разрабатывать приемы нового целеполагания и конструировать новые типы содержания (деятельностного, метапредметного), гарантировано обеспечивая получение эффекта развития и решение задач различной сложности. Благодаря этим особенностям внутрикорпоративная подготовка педагогических кадров обретает характер опережающего, рефлексивно-деятельностного и персонализированного свойства, что позволяет формировать команду изменений в условиях неопределенности, открытости и вариативности.

Вектор внутрикорпоративной подготовки педагогических кадров имеет двойственную структуру, с одной стороны требуется учитывать внешние условия социально-экономической и социокультурной ситуации развития российского образования в целом, а с другой – ценностно-целевые ориентации и мотивационные установки профессорско-преподавательского состава вуза, включенных в процессы внутренней трансформации вуза.

Отечественная система высшего образования работает сегодня в условиях неопределенности, цифровизации, междисциплинарности и быстрых изменений требований к образовательным процессам. Это означает, что преподавателю педагогического университета необходимо действовать на стыке нескольких профессиональных ролей — преподавателя, наставника, модератора, исследователя, цифрового дидакта и проектировщика образовательной среды, то есть его ведущей профессиологической характеристикой закономерно становится транспрофессионализм.

Это понятие, введенное в научный оборот Э.Ф. Зеером [84] и развитое в работах Е. А. Максимовой [79], В.В. Серикова [138, 139], трактуется нами как новая форма профессионализма, характеризующаяся способностью специалиста работать на стыке различных профессиональных областей. Опираясь на эти положения, мы видим возможность проектировать команду изменений именно как транспрофессиональную общность, готовую к совместно-творческой деятельности и способную формировать полипрофессиональные и

межфункциональные команды для достижения стратегических целей педагогического университета.

Однако проблема заключается в том, что традиционная практика формального дополнительного профессионального образования не успевает за скоростью и масштабом трансформационных процессов. Централизованный механизм, предполагающий разовое повышение квалификации раз в три года, не позволяет обеспечить соответствие уровня транспрофессионализма научно - педагогических работников современным «вызовам» для университета. В данных условиях все более востребованными становятся неформальные и информальные формы профессионального развития, среди которых особое место занимает внутрикорпоративная подготовка сотрудников университета.

Понятие «корпорация» (от лат. cooperatio — сотрудничество) в классическом виде определяется как форма организации труда определенного количества людей, совместно участвующих и связанных между собой единым процессом. В современном контексте значительный вклад в развитие представлений о деятельностной кооперации с позиций методологии системности и целостности внесли И.В. Блауберг [19] и Б.Г. Юдин [183] и как части внутрикорпоративной подготовки сотрудников внесли О.С. Анисимов [7], А.А. Богданов [20], А.М. Цирульников [169, 170, 171], Г.П. Щедровицкий [180], обосновав как универсальный способ целенаправленного сотрудничества, включающий такие характеристики, как самоопределение, позиции, управленческое ответственное решение, экспертизу, последовательность различных видов деятельности, сетевые сообщества, построение социокультурных ситуаций системы образования.

В категориальном поле корпоративного образования исследователи различают «корпоративное обучение» (процесс овладения профессиональными компетенциями и технологиями) и «корпоративное образование» (более широкий контекст, предполагающий формирование общих и

надпрофессиональных компетенций). Внутрикorporативная подготовка, в отличие от вышеуказанных понятий, акцентирует не столько трансляцию готового знания, сколько создание условий для самоорганизации и выращивания субъектов изменений внутри самой организации.

В рамках нашего исследования внутрикorporативная подготовка кадров педагогического университета рассматривается как мотивационно-целевой, рефлексивно-деятельностный и организационно-управленческий компонент неформального ДПО, включающий проектно-организованное содержание и технологию коуч-наставничества. Ее конечным результатом выступает проектирование команды изменений и управление персоналом вуза обеспечивающих организационное и стратегическое развитие университета, где проектирование, по мнению ученых [36, 41, 144, 154], выступает инструментом преобразования образовательной практики, что полностью соответствует задачам выращивания команды изменений. Принципиально важно, что в такой подготовке формат сотрудничества преподавателей приобретает характер проектно-деятельностной кооперации, направленный на развитие организации как открытого пространства формирования команды единомышленников.

Данный формат характеризуется общностью интересов команды, но, прежде всего, высокой включенностью в инновационную деятельность, приверженностью коллективным целям, ценностям и позициям. Построение эффективной модели внутрикorporативной подготовки в условиях трансформации педагогического университета предполагает соблюдение ряда норм и требований. Теоретико-методологическую основу важно рассматривать с точки зрения интеграции антропологического, проектного, деятельностного и андрагогического подходов, а также соотнесения системно-административных и самоорганизующихся механизмов управления изменениями с учетом особенностей высшего образования.

Содержание внутрикorporативной подготовки при этом выстраивается не

как набор дидактических единиц, а как систематизированный комплекс управленческих задач, решение которых возможно только командной работой в формате проектно-деятельностной кооперации. Формой организации такой подготовки выступает самообучающаяся организация, позволяющая проектировать новые форматы учебно-профессионального сотрудничества преподавателей и студентов, предполагающие развитие горизонтальных и вертикальных связей, разработку и обмен имеющимися ресурсами. В основу организации формирования команд должны быть положены андрагогические принципы: адресность и контекстность, индивидуализация и дифференциация, целенаправленность и приоритет самоопределяемого обучения, осознанность и ответственность, системность и развитие деятельности.

При выявлении логики преобразования объекта исследования в работе была определена пространственная метрика внутрикорпоративной подготовки команды изменений, представляющая собой структурированную деятельностьную зону, в которой осуществляется запуск трехступенчатого процесса командообразования: 1) содержательно-деятельностная; 2) проектно-технологическая; 3) рефлексивно-результатирующая или позиционно-ролевая.

В содержательно-деятельностной зоне реализуются программы разных уровней и жанров, которые находятся в ведении дирекции образовательных программ. Именно к формальному дополнительному профессиональному образованию относятся дополнительные профессиональные программы и общеразвивающие программы дополнительного образования взрослых. Программа внутрикорпоративной подготовки задает состав и структуру базовых компонентов процесса командообразования (цель, содержание, условия, методы, средства, планируемый результат).

Проектно-технологическая зона, выполняя позиционно-ролевую функцию предполагает организацию коучинга, консалтинга, форсайт-сессий и др., раскрывает механизмы командообразования от простой формы организационной

деятельности – совместности участников командного взаимодействия до возникновения профессиональной общности (соорганизация профессиональных действий коллективного субъекта), и наконец, становление команды трансформационных изменений в вузе.

В рамках исследования была четко зафиксирована закономерная связь механизмов командообразования с этапами проектирования программы развития вуза, включающая различные политики. На этапе проблематизации, где осуществляется проблемно-ориентированный анализ и создается «древо» проблем, возникает совместность участников проекта. На втором этапе – концептуализации средств и предмета деятельности выстраивается жизнеспособная профессионально-деятельностная общность, где формируется новое целеполагание, философия группы и ценностно-смысловое пространство коллективно-распределительной деятельности. На третьем и четвертом этапе, связанных с определением ресурсов, средств и методов работы для внедрения и распределения разработанных ресурсов и полученных продуктов формируется проектно-деятельностная кооперация в качестве команды изменений как нравственно-волевой, интеллектуально-творческий ресурс построения практики инновационного образования в вузе.

Таким образом, движение по проектно-технологической траектории непосредственно связано с реализацией инновационных проектов вуза и участием в конкурсных и стратегических мероприятиях различного уровня.

Рефлексивно-результатирующая область отражает процесс развития преподавателей в профессиогенезе: от позиции специалиста к профессионалу, затем к профессионалу-эксперту и, наконец, к транспрофессионалу как личности, способной не просто выполнять инструкции в рамках своей профессии, а создавать новые решения на стыке технологий, образования и рынка. Эти модельные позиции могут быть раскрыты через ролевые позиции: лидера, организатора, критика, креативщика, которые меняются и обогащаются

компетенциями в зависимости от решаемой задачи. Прохождение всех трех векторов развития в рамках единого цикла дидактического и управленческого проектирования, описанного В.И. Слободчиковым [142], обеспечивает целостность процесса: от идеального конструирования замысла проектной идеи и программирования видов деятельности участников до планирования конкретных действий и практической реализации инновационных проектов, в ходе которой и осуществляется полное построение системы сотрудничества в команде изменений, направленной на реализацию потенциала в рамках использования компетенций и ресурсов для реализации программ непрерывного образования в целом и стратегических задач университета.

В системе непрерывного образования обычно выделяют пять форм обучения: общее образование; среднее профессиональное образование; высшее образование; дополнительное профессиональное образование; образование взрослых и самообразование, образуя единую систему (Рисунок 1).

Структуру дополнительного профессионального образования большинство исследователей представляют в виде трех концентрических кругов, характеризующих закономерности и различные институциональные формы получения образования, как это отражено на рисунке 1. Важно было выделить закономерности, характерные для каждой формы ДПО: во-первых, в формальном образовании выше степень формализации, институционализации, систематизации, ниже степень открытости и свободной координации (Рисунок 1А); во-вторых, в неформальном – больше спонтанности, стихийности, вариативности и свободы выбора (Рисунок 1Б); в-третьих, в информальном больше автономности, добровольности, самостоятельности (Рисунок 1В).



Рисунок 1А – Закономерности формального ДПО



Рисунок 1Б – Закономерности неформального ДПО



Рисунок 1В – Закономерности информального ДПО

Рисунок 1 (А, Б, В) - Формы непрерывного образования: формальное, неформальное и информальное

Самообразование выступает необходимым связующим звеном между компонентами непрерывного образования, обеспечивая их непрерывность и целостность. В совокупности с образованием взрослых его следует рассматривать как самостоятельную единицу в сфере непрерывного образования и его ведущую организационную форму.

Построение команды изменений в педагогическом университете в условиях неформального дополнительного образования нами рассматривается как процесс, определяющий четыре основные зоны: содержательно-деятельностная, проектно-технологическая и рефлексивно-результатирующая, и аналитико-оценочная.

1. Содержательно-деятельностная зона — здесь обсуждаются и

определяются цели, задачи и содержание работы команды. Это пространство, где люди договариваются, чем именно они будут заниматься и зачем.

2. Проектно-технологическая зона — в этой зоне команда разрабатывает конкретные проекты, выбирает методы и технологии, которые помогут реализовать задуманное. Здесь происходит переход от идей к практическим действиям и практике разработке технологии коуч-наставничества.

3. Рефлексивно-результатирующая зона — здесь команда анализирует, что получилось, какие были трудности, какие выводы можно сделать для дальнейшей работы. Это пространство для обсуждения итогов и обмена мнениями.

4. Аналитико-оценочная зона — в этой зоне осуществляется системная оценка полученных результатов и их соответствия заявленным стратегическим целям. На основе собранных данных и экспертных заключений формулируются рекомендации, нормируются цифровые и управленческие решения с последующим процессом тиражирования и масштабирования опыта и полученных результатов по проектированию команды изменений.

Представленная на рисунке 2 структурно-логическая модель метрики образовательной программы внутрикорпоративной подготовки раскрывает процесс перехода от формальных образовательных моделей к неформальным и информальным, характерным для выращивания команды изменений. Модель состоит из пяти взаимосвязанных блоков, обеспечивающих целостность и управляемость процесса. Концептуально-целевой блок связан с определением целей и раскрытием логики программы развития вуза.

Данный блок раскрывает переход от наличия программ интегративно-дифференцированного обучения системы формального ДПО к разработке программ социально-корпоративного и персонализированного обучения, что характерно для системы неформального и информального образования.

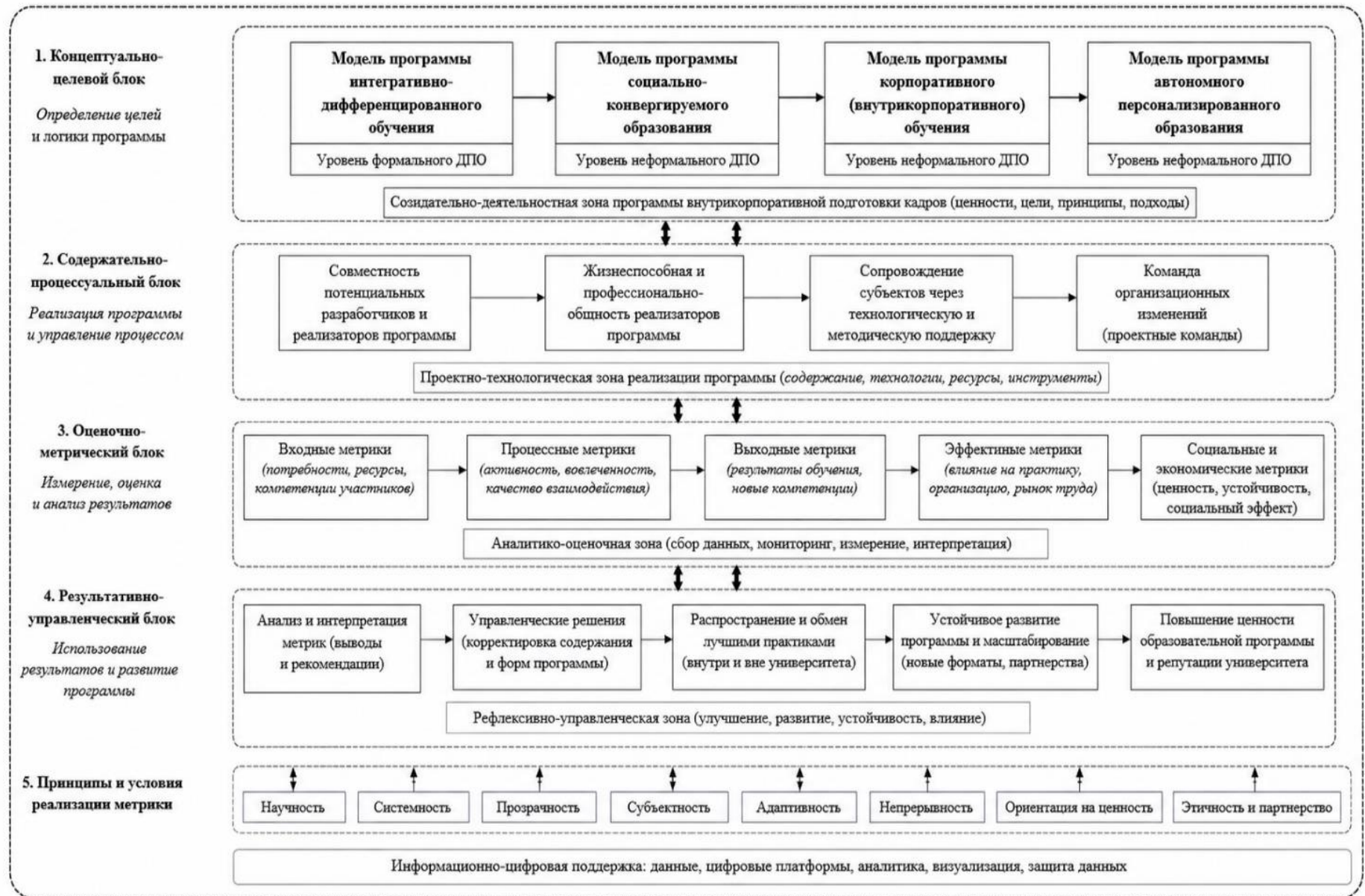


Рисунок 2 - Метрика образовательной программы внутрикорпоративной подготовки кадров в условиях неформального дополнительного образования педагогического университета

Конвергируемая функция данного перехода характеризует созидательно-деятельностную зону ценностно-целевого и методологического блока, расширяя возможности привлечения внешних ресурсов. Реализация программы развития и связанных с ней политик происходит в содержательно-процессуальном блоке разрабатываемой модели командообразования. Как было отмечено выше процесс командообразования совпадает и должен совпадать с этапами проектирования программы развития, т.е. формирование совместности, общности и команды осуществляется в ходе их разработки программ через организацию процессов управления и условий обеспечения технико-методической поддержки.

Выявление системного эффекта и его оценка происходит в оценочно-метрическом блоке. Оценка эффективности подготовки строится по принципу «от входа к выходу»: входные метрики фиксируют потребности, ресурсы и начальные компетенции участников; процессные метрики отслеживают активность, вовлеченность и качество взаимодействия в ходе реализации; выходные метрики оценивают непосредственные результаты обучения и прирост компетенций; эффективные метрики показывают влияние подготовки на практику, организацию и рынок труда; социальные и экономические метрики отражают стратегическую ценность, устойчивость и социальный эффект программы. Данные собираются и анализируются в аналитико-оценочной зоне.

Оценка эффективности подготовки строится по принципу «от входа к выходу»: входные метрики фиксируют потребности, ресурсы и начальные компетенции участников; процессные метрики отслеживают активность, вовлеченность и качество взаимодействия в ходе реализации; выходные метрики оценивают непосредственные результаты обучения и прирост компетенций; эффективные метрики показывают влияние подготовки на практику, организацию и рынок труда; социальные и экономические метрики отражают стратегическую ценность, устойчивость и социальный эффект программы. Данные собираются и анализируются в аналитико-оценочной зоне.

Результативно-управленческий блок (Использование результатов в развитие программы). Этот блок обеспечивает «обратную связь» системы. На основе интерпретации данных (выводов и рекомендаций) принимаются управленческие решения по корректировке содержания и форм программы, а также осуществляется распространение лучших практик.

Результативно-управленческий блок (Использование результатов в развитие программы). Этот блок обеспечивает «обратную связь» системы. На основе интерпретации данных (выводов и рекомендаций) принимаются управленческие решения по корректировке содержания и форм программы, а также осуществляется распространение лучших практик. В рефлексивно-управленческой зоне осуществляется тиражирование и масштабирование результатов профессиональной деятельности, к которым относится наличие условий, обеспечивающие устойчивость процессов стратегического развития, формирование норм деятельности, имидж и репутация педагогического университета в системе регионального образования.

Реализация разработанной концептуальной модели, имеющей блочный характер и включающая зоны проектирования команды изменений, осуществляется на научной платформе в составе базовых компонентов человекоцентрированного принципа и положений концепции самообучающейся организации, обеспечивая целостность, системность, прозрачность, непрерывность, преемственность, этичность процесса взаимодействия участников встречи в пространстве событийной общности.

В рамках исследования требовалось определить ряд условий для информационно-цифровой поддержки процесса командного взаимодействия, что позволит осуществить сбор больших данных, сделать анализ и просчитать риски в ситуации запуска любого проекта, а также обеспечить измеримость и управляемость внутрикорпоративной подготовкой педагогических кадров в целом, делая процесс формирования команды изменений более устойчивым и

способным получить необходимый образовательный результат.

Освоение содержания программы внутрикорпоративной подготовки проходило в три этапа. На протяжении всех этапов проводилась оценка и диагностика полученных результатов и продуктов деятельности, что в совокупности составило аналитико-оценочную функцию модели командообразования, связывая все этапы в единый уникальный механизм.

Первый этап (вход) реализуется в форме проектно-образовательной сессии на базе кафедры андрагогики и управления развитием института непрерывного образования. Здесь создаются условия для профессионально-личностного самоопределения участников команд, вовлеченных в инновационные проекты или проектную деятельность с применением технологии наставничества. Как показывает анализ зарубежного и российского опыта наставничества, проведенный рядом исследователей, интегративные модели наиболее эффективны, поскольку они сочетают в себе элементы классического наставничества, современные методики обучения взрослых (андрагогики), а также технологии управления знаниями и коммуникации [8, 10, 26, 65, 149, 181].

Второй этап проходит на базе кафедр и факультетов, где каждый участник занимает управленческую позицию в складывающейся корпоративной системе, в соответствии с общей инновационной идеологией развития университета.

Третий этап осуществляется в форме рефлексивно-экспертной сессии, в ходе которой организуется полипрофессиональная и управленческая экспертиза разработок, а также проводится аналитико-оценочная работа: проекты нормативно оформляются, вносятся в единую базу программы развития педагогического университета, и на основе оценки их эффективности принимаются решения о дальнейшем сопровождении или масштабировании.

Базовым механизмом, положенного в основу нашего исследования, является управленческий механизм, объединяющий неформальные и информальные методы, способы и средства системы дополнительного

профессионального образования. Именно, подобный управленческий каркас и составил содержательно-деятельностную платформу проектирования технологии коуч-наставничества. В ходе экспериментальной апробации было установлено, что в рамках внутрикорпоративной подготовки применение таких управленческих механизмов закономерно обусловили появление устойчивых зон командообразования и источником (движущей силой) трансформационных изменений, обеспечивая статус и миссию университета лидера, повышая его конкурентоспособность среди отраслевых вузов, именно характеристике этих процессов посвящено содержание следующего параграфа.

1.3. Научные методы и подходы к решению проблемы командообразования: сравнительно-сопоставительный анализ

Постановка задачи на определение научных подходов к разработке моделей командообразования, применяемая в аналогичных случаях в системе образования для выявления теоретических основ создания различных моделей в практике отечественного и зарубежного образования, мы в качестве общенаучного метода исследования применили сравнительно-сопоставительный анализ. Данный метод позволил нам выявить структурные сходства и различия в трактовке понятия «технология коуч-наставничества, а также изучить и сопоставить различные теоретические подходы к раскрытию специфических особенностей и сущности процесса проектирования команды изменений через разработку технологии коуч-наставничество в условиях внутрикорпоративной подготовки педагогических кадров в вузе.

В контексте нашего исследования сравнительно-сопоставительный анализ выполняет роль управленческого инструмента для систематизации ключевых компонентов технологии командообразования, выявления критериев и показателей эффективности и результативности разработанной технологии коуч-

наставничества, сопоставление и выявления различных точек зрения на решение проблемы создания команды трансформационных процессов в образовании.

Как отмечается в исследованиях Ю.Н. Емельянова и Е.С. Ефремовой данный метод реализуется через ряд последовательных процедур: выделение оснований для сравнения основных характеристик команд, рассмотрение объекта по каждому основанию, выявление сходств и различий, интерпретацию и формулирование выводов по научным подходам вопроса командообразования [45, 46].

Применительно к теме нашего исследования сравнительно-сопоставительный анализ применяется по нескольким взаимосвязанным основаниям: эволюция понятий «команда» и «командообразование» в зарубежной и отечественной науке (историко-генетический аспект), типология команд и модели командного взаимодействия (структурно-функциональный аспект), технологии и методы формирования команд в профессиональном образовании (процессуально-технологический аспект), подходы к командообразованию в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров (контекстуальный аспект). Особую значимость такой анализ приобретает в контексте выявления российской специфики командного управления развитием.

Как показало масштабное исследование, проведенное РАНХиГС в 2024 году с охватом более 1,7 тысяч респондентов из восьми федеральных округов РФ, показывает, что российская практика командообразования имеет существенные особенности, связанные с культурно-историческими традициями и ценностными ориентациями, что актуализирует необходимость критического осмысления зарубежных концепций и их адаптации к отечественному контексту. Актуальные проблемы управления персоналом и определение роли коучинг-технологии в повышении профессионального мастерства молодого педагога, проанализированные Е.В. Савенковой [123], также учитываются при проектировании кадровых механизмов формирования команд [89].

Эволюция научных представлений о команде и командообразовании — от

первых десятилетий XX века до настоящего времени — представлена в таблице 1.

Таблица 1 — Научный вклад отечественных и зарубежных ученых в становление понятий «команда» и «командообразование»

Этапы развития представлений о команде	Общий научный вклад в решение проблемы командообразования	Особенности научного вклада: зарубежный опыт	Особенности научного вклада: отечественный опыт
20-е – 40-е гг. XX в.	Исследование феномена групповой и коллективной работы	Исследование неформальных групп и фактора сотрудничества (Ч. Барнард, Э. Мэйо, Ф. Ротлисбергер и др.)	Исследование коллективного управления и совместной деятельности (Н.А. Витке, А.К. Гастев, П.М. Керженцев)
50-е – 60-е гг. XX в.	Разработка теории организации и поведения групп	Разработка социометрических методов, создание кружков качества (К. Левин, Ф. Герцберг, К. Исигава)	Разработка методов контроля и самоконтроля поведения, теория поступка, теория общения (С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский и др.)
70-е – 80-е гг. XX в.	Выделение управленческих ролей и стилей, разработка моделей группового развития	Разработка командных и игровых ролей, моделей группового развития и стилей управления (Р.М. Белбин, П. Херси и К. Бланшар и Б. Такмен)	Разработка понятия совместной деятельности управленческих команд, технологий группового решения (Д.М. Гвишиани, Ю.Д. Красовский, А.И. Пригожин)
90-е гг. XX в.	Предложено определение понятия «команда» и принципы ее формирования	Исследование роли лидера и этапов построения команды (Р. Берд, Р. Танненбаум, Е. Салас, Д. Смит, Т. Бойетт и др.)	Предложены социальные технологии командообразования, методы управленческого консультирования (В.В. Авдеев, Т.Ю. Базаров, Е. Валь, В.И. Сперанский и др.)

Продолжение таблицы 1

Начало XXI в.	Введено понятие «управленческая и проектная команда»	Командное управление и механизмы его реализации на предприятиях (К. Бланшар, Р.М. Белбин, Д. Керью, В. Дайер, Дж. Марджерисон и др.)	Изучение приемов командообразования, подготовка профессиональных консультантов (К. Новык, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Фролов, Т.М. Грабенко и др.)
---------------	--	--	--

Обобщенный взгляд, раскрывающий содержание понятия «команда», позволяет сделать вывод, что западные исследователи делают акцент на игровые и ролевые структуры, на определение эффективности команды и ее временной характер. В работах отечественных ученых акцент смещается на ценностно-целевые установки, на позиционирование команды в качестве событийной общности, на ответственность за совершаемые действия каждым участником команды, что и позволило нам раскрыть и описать профессионально важные качества – рефлексивность, позиционность и вовлеченность, наличие общих традиций и универсального инновационного опыта.

Как отмечает Д.В. Богданов, английское слово «team» происходит от древнеанглийского «tēam», означающего «семья» или «род», и восходит к германскому корню, связанному с идеей совместного усилия («тянуть вместе», как упряжка волов). В отличие от этого, русское слово «команда» происходит от немецкого «Kommando», означающего «приказ» или «командование» [20].

Обзор зарубежных исследований последних лет позволяет выделить несколько значимых направлений в области командообразования:

1). В работе С.Х. Макдэниела (S.H. McDaniel) обоснована наука о командной работе как междисциплинарная область исследований [206]. П. Хокинс (P. Hawkins) разработал модель командного лидерства, фокусирующуюся на коллективной трансформации [200]; Р.Д. Хаус (R.J. House)

и Т.Р. Митчелл (T.R. Mitchell) определили закономерности формирования вовлеченности и трансформационного лидерства [201];

2). Дж. Уитмор (J. Whitmore) и Д. Клаттербак (D. Clutterbuck) внесли значительный вклад в развитие теорий коучинга и менторинга [150, 190]. А. Эдмондсон (A.C. Edmondson) ввела понятие «психологической безопасности» как ключевого условия эффективной командной работы [193].

3). Э. Кэмерон и М. Грин (E. Cameron, M. Green) разработали практические подходы к управлению изменениями в организациях [55]. Дж. Коттер (J.P. Kotter) предложил модель управления изменениями, основанную на создании коалиции лидеров, способных осуществлять трансформации любого вида [205].

4). М.С. Кноулс (M.S. Knowles) заложил основы андрагогики — науки об обучении взрослых, что важно для внутрикорпоративной подготовки [203]. Д.А. Колб (D.A. Kolb) разработал теорию *experiential learning* — обучения через опыт, лежащую в основе рефлексивных практик [204]. Д. Киркпатрик (D. Kirkpatrick) создал четырехуровневую модель оценки эффективности обучения [202]. М. Паттон (M. Patton) разработал подходы к развивающей оценке (*developmental evaluation*) [208].

5). Р. Реванс (R.W. Revans) основал метод «обучения действием» (*action learning*), который используется в командных коуч-сессиях [209]. Э. Шейн (E. Schein) исследовал организационную культуру и роль скромного вопрошания в трансформационном лидерстве [211]. К. Робертс исследовал опыт социального конструирования пространства взаимодействия субъектов образования [210].

6) Д. Шон (D. Schon) разработал концепцию рефлексивного практика, обосновав важность рефлексии в профессиональной деятельности [212]. К. Двек (C. Dweck) ввела понятие «гибкого сознания» (*mindset*), важного для принятия изменений [192]. В.Т. Голлви (W.T. Gallwey) заложил основы коучинга через концепцию «внутренней игры» [195]. А. Бандура (A. Bandura) разработал теорию самоэффективности, которая используется для оценки готовности участников

команды к изменениям различного уровня [186].

7) М. Бласкова (M. Blaskova) и соавторы исследовали развитие ключевых компетенций университетских преподавателей и менеджеров [191]. Дж. Кауин (J. Cowin) и соавторы предложили использование симуляционного обучения и AI- коучинга для подготовки педагогов [185]. В. Гьюрова и В. Зелеева (V. Gyurova, V. Zeleeva) разработали компетентностную модель менеджера в образовании [197]. Т.А. Лачинина (T.A. Lachinina) и соавторы предложили функциональную модель построения компетентных управленческих команд [161]. Р. Хакман (R. Hackman) обосновал условия для успешной работы динамичных групп, коллектива и команд [198].

8) Комплексный мета-анализ взаимосвязи вовлеченности сотрудников с бизнес-результатами представлен в работах Дж. Хартера (J. Harter) и соавторов [199]. П. Ленсиони (P. Lencioni), чья модель пяти дисфункций уже была рассмотрена, также предложил концепцию организационного здоровья [74]. Н.С. Иващенко с соавторами рассмотрели теоретические аспекты командного менеджмента [48]. Р. Бэлбин (R. Belbin), чья ролевая модель была проанализирована, также исследовал командные роли на рабочем месте [187, 188]. Э. Парслоу (E. Parsloe) внес вклад в развитие практических техник коучинга и менторинга, делая упор на рефлексивные методы освоения техник [207].

Нами вычленены два принципиально разных вектора в понимании команды: западный вектор (team) акцентирует сотрудничество, коллективное усилие, единство, возникающее на основе добровольного объединения; восточноевропейский вектор (команда) акцентирует иерархию, подчинение, организованность на основе единоначалия. В современном употреблении эти значения синтезируются: эффективная команда предполагает, как внутреннюю дисциплину и организованность (наследие «команды-приказа»), так и психологическое единство, и сотрудничество (наследие «team-семьи»).

Для введения рабочего определения понятия «команда» возникла

необходимость выявить специфические черты и особенности смежных с данным понятием двух категорий «группа» и «коллектив» (Таблица 2).

Сравнительный анализ характерных особенностей в определениях понятий группа, коллектив и команда представлен в таблице 2.

Таблица 2 — Сравнительная характеристика группы, коллектива и команды

Характеристики	Группа	Коллектив	Команда
Численность	Не ограничена	Не ограничена	До 20 человек
Наличие культуры	Нет четко выраженной культуры, могут быть негласные правила	Определенная культура, общие ценности, символика, традиции, нормы	Развитая культура поддержки, открытости, доверия, равноправия
Сплоченность	Низкая	Стремление к объединению усилий для достижения цели	Высокая, основанная на единомыслии
Наличие лидера	Не обязательно	Есть назначенный лидер	Есть лидер (формальный или неформальный, возможно, несколько)
Цели	Превалируют личные цели	Превалируют коллективно значимые, социально одобряемые цели	Преобладающее значение имеет решаемая задача
Распределение ролей	Роли не всегда определены	Распределение ролей присутствует	Гибкое распределение и перераспределение ролей

По мнению большинства исследований, «группа» трактуется как совокупность индивидов, имеющих общие цели, социальные отношения, нормы, позволяющие регулировать время, место, выполняемые роли при выполнении задания. При этом взаимодействие в группе носит ситуативно-временной характер, ограничивается индивидуальным отрезком осуществляемого процесса, индивиды в группе не несут ответственность за конечный результат и успех всего группового объединения. Высшей ступенью развития группы принято считать коллектив, в котором происходит уже полное или частичное осознание принадлежности к общему делу.

Описав опыт построения коллектива, А.С. Макаренко определяет коллектив в качестве центра воспитательного процесса, где происходит осознание каждым членом коллектива своей принадлежности объединению, общественно полезной деятельности, складывается организационно-ответственная культура, общее понимание миссии коллективных дел, образовательные ценности, формируются правила поведения и нормы [77]. В современных исследованиях С.И. Аксенова, Е.Ю. Илалтдиновой, А.А. Фролова, раскрываются и описываются принципы педагогической системы А.С. Макаренко: воспитание в коллективе и через коллектив; принцип параллельного действия и система перспективных линий [160].

По утверждению Н.А. Шобонова, команда отличается позитивным и динамичным сплочением, стремлением к кооперации, четким ролевым распределением обязанностей, гибкостью и конструктивизмом в выполнении целей и задач. По его мнению, несмотря на ограниченную численность (не более 20 человек), команда отличается от группы развитой культурой взаимопомощи, сотрудничества, открытости и доверия [179]. О.К. Минеева и Э.В. Полянский отмечают, что важной особенностью при конструировании системы стимулирования командной работы является способность команды работать на результат, конструктивное взаимодействие, рассматривая команду как сообщество взаимодополняющих и взаимозаменяемых единомышленников, способных к самоорганизации и самореализации, наличие ценностей коллективных норм как прототипа инновационной культуры [86].

Проведенная дифференциация понятий дает возможность зафиксировать принципиальный момент: для решения задач стратегической трансформации педагогического университета недостаточно ни группы (неэффективная по содержанию и нецелевая форма объединения), ни даже коллектива в его традиционном понимании (слишком инертная и иерархичная структура).

Рассмотрев эволюцию и дифференциацию понятий, обратимся к

характеристике подходов, в рамках которых создавались модели и технологии командообразования зарубежными и отечественными учеными. Систематическое изучение команд в западной науке началось в 1960–1970 годы в связи с развитием управленческой мысли и исследований организационного поведения. Среди ключевых подходов, позволивших нам определить методологическую базу разработки команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом университете, следует выделить несколько.

Ролевой подход Р.М. Белбина [16], разработавшего типологию командных ролей (Координатор, Реализатор, Генератор идей, Оценщик, Исполнитель, Коллективист, Исследователь ресурсов, Завершитель), показал, что эффективность команды определяется сбалансированностью ролей, а не просто набором индивидуальных компетенций [188]. В контексте нашего исследования это означает необходимость диагностики и учета ролевых предпочтений при формировании команды изменений на основе дифференциации характеристик динамической группы, коллектива и команды.

Модель командной эффективности Дж. Хакмана, выделившая ключевые условия эффективности команд (наличие реальной команды, убедительная цель, поддерживающая организационная структура, доступный компетентный коучинг), важна для понимания организационных условий, необходимых для функционирования команды изменений в университете [198].

Как показал сравнительно-сопоставительный анализ, большинство исследователей, занимающиеся построением эффективных команд, прибегают к диагностике и оценке, содержащейся в концепции пяти дисфункций команды изменений П. Ленсиони [74], выделяя особенности их проявления в рамках различных подходов: например, анализ межличностных отношений при согласовании задач развития прибегают к персонализированному подходу; при характеристике ролевых позиций обращаются к проектно-ролевому подходу;

выявление проблем и противоречий требует обращения к проблемному подходу.

В отечественной науке развитие представлений о коллективном субъекте деятельности имеет глубокие традиции, причем понятие «команда» стало активно использоваться лишь в постперестроечный период. Как отмечается в исследованиях, в то время как за рубежом первые представления о командах сложились в 1960-е гг., советская социальная психология в качестве высшей формы развития группы рассматривала коллектив, а к изучению феномена команды подошла значительно позже, отличаясь ценностно-смысловой ориентацией и воспитательным аспектом.

Теоретической основой для понимания и раскрытия сущности команды как событийной общности, формируемой на основе общих ценностей и целей, были определены принципы организации воспитательного коллектива (наличие общей цели, сочетание личных и общественных интересов, система перспективных линий, принцип параллельного действия) [77]. В рамках деятельностного подхода [40, 72] команда рассматривается как коллективный субъект совместной деятельности, для которого характерны единство цели, распределение функций, взаимосвязь и взаимозависимость участников, способность их к рефлексии. Социально-психологические исследования командообразования [4, 14, 22, 29, 54, 56, 107] раскрывают этапы формирования команды, механизмы групповой динамики, феномены лидерства и принятия решений.

В исследовании Е.Ю. Безруковой, раскрывающей модель командообразования на основе процессного подхода, описаны этапы создания команды, которые полностью соответствуют, как и в нашем случае, этапам и фазам разработки программы развития образовательной организации от этапа проблематизации и целеполагания до распределения наличных ресурсов на этапе планирования [14].

Сравнительно-сопоставительный анализ позволил при сопоставлении исследований отечественных и зарубежных ученых выделить общие черты, такие как необходимость общей цели, распределение ответственности в группе по

ролевым позициям, выявление системного эффекта стратегического развития. Однако, по утверждению группы ученых, в зарубежных моделях акцент делается на инструментальную эффективность и распределение ролей, в отечественных же на философско-смысловой аспект, затрагивающий смыслы, ценности, учет традиций и инновационного педагогического опыта [3, 9, 18, 39, 47, 85, 111, 176].

Для исследования феномена команды, мы опирались на идею Б.Г. Ананьева о том, что комплексное изучение человека требует интеграции различных научных подходов [6]. Анализ современных исследований (2020 – 2025 гг.) позволяет выделить ряд технологий и моделей формирования команд, значимых для нашего исследования: андрагогическая модель [27, 29], событийно-антропологическая модель [142], ситуационно-позиционная модель и модель самообучающейся организации [51], профессионально-педагогическая модель [80], метод формирования эффективных команд на основе FMEA-анализа и MBTI [162], мониторинговая модель контроля подготовки управленческих команд образовательных организаций [15, 39, 42].

В.И. Слободчиков предлагает рассматривать команду не только как инструмент для достижения целей, но и как событийную общность. Это форма соорганизации людей, объединенных не только задачами, но и общими ценностями и смыслами: участники разделяют не только цели, но и глубинные убеждения, что делает их взаимодействие более осмысленным и устойчивым; совместным проживанием ключевых событий: профессиональные успехи, кризисы, прорывы и неудачи становятся общими событиями, которые формируют коллективную память и укрепляют связи внутри команды.

Опираясь на положения теории самообучающейся организации и принцип человекоцентричности, характерными и сущностными чертами разрабатываемой нами модели командообразования в условиях внутрикорпоративной подготовки педагогических кадров в вузе были определены: ценностно-смысловое единство, позиционное самоопределение, коллективная субъектность, рефлексивность и

транспрофессиональное лидерство.

К показателям ценностно-смыслового единства относятся доверие, взаимопонимание и долг, служение и ответственность. Способность участников команды изменений к позиционности позволяет выделить роли и позиции, а также распределять задачи и функции наставничества между специалистом-предметником, профессионалом и экспертом. Коллективная субъектность определяют способность к новому целеполаганию, самореализации и самоуправлению, строить будущее в настоящем, видеть его и стремиться к достижению поставленных целей. Просчитывать риски, анализировать результаты деятельности, осуществлять обратную связь с последующей коррекцией характеризует коллективную рефлексивность. Трансформационное лидерство позволяет структурировать и умножать ресурсы, воплощать их в качестве принципа организации команды, генерировать идеи и выдвигать инициативы, четко следуя поставленным коллективным целям и задачам.

Определяя команду изменений в качестве событийной общности, в нашем исследовании были выделены последовательные шаги и стадии ее формирования. Запуск процесса связан с формированием группы как совместности, где осуществляется первичная постановка и согласование целей, первичное личностное самоопределение со стороны каждого участника коллектива и профессиональная готовность входить в проект. На второй стадии осуществляется становление профессиональной общности, которая определяет совместные правила работы, нормы взаимодействия и управленческие механизмы коллективно-распределительной деятельности.

На третьей стадии происходит организация коллективного субъекта, где усиливается единство целей и смыслов, общее видение коллективного результата и ответственность за его реализацию. В завершающей четвертой стадии команда изменений с точки зрения андрагогического подхода обретает истинный смысл и формат, способной проектировать новые практики в условиях трансформации,

приобретая черты ситуационно-позиционного сообщества [93, 142], включает шесть ситуаций развития: от обнаружения проблемы (ситуация «Проблема»), затем проектирование предмета и средств деятельности (ситуации «Организация», «Реализация», до предъявления результатов, их тиражирование и масштабирования (ситуации «Презентация», «Фиксация» и «Трансляция»). Эта модель является, в контексте командного развития, моделью самообразования, развивая идеи обучающей организации П. Сенге [131] и самообучающейся организации, где основным ресурсом развития команды становится способность ее участников к самообучению, самоорганизации и самореализации [52].

Рассмотрим целесообразность использования ситуационно-позиционной модели в условиях трансформации современного образования, проанализированных в исследованиях Т.В. Сазоновой, А.В. Кирьяковой и И.Д. Белоновской [125]. Данную модель рассматриваем с позиции управленческого подхода, который становится особенно востребованным в периоды глубоких преобразований, таких как трансформация классического педагогического университета. Ее суть заключается в том, что структура и состав команды формируются не по жесткому штатному расписанию, а исходя из конкретной ситуации (вызова, проекта) и профессиональных позиций, необходимых для ее принятия управленческого решения [131].

Обобщая результаты проведенного сравнительно-сопоставительного анализа, можно выделить несколько ключевых подходов к командообразованию, релевантных для проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета. В первую очередь это андрагогический подход, учитывающий особенности обучения взрослых и опирающийся на их опыт, самостоятельность и осознанное отношение к профессиональному развитию. Применение принципов системно-деятельностного подхода позволяет рассматривать команду как субъект совместной деятельности. Компетентностный подход ориентирует на

формирование у участников команды необходимых коммуникативных, проектных и рефлексивных компетенций. Позиционный подход рассматривает командообразование как процесс позиционного самоопределения участников.

Интегрирующую роль играет учение о самообучающейся организации (П. Сенге, Г.А. Игнатьева), которое задает формат непрерывного процесса развития организации через профессиональное развитие ее членов и превращение команды изменений в субъект собственного обучения и трансформации. Для реализации трансформации, направленной на эффективность процессов для реализации стратегических задач необходима именно, команда, но команда особого типа — команда изменений, которая не сводится к инструментальной эффективности и ролевой сбалансированности, а представляет собой событийную профессиональную общность. В такой общности, как показано в работах В.И. Слободчикова [142] и Г.А. Игнатьевой [52], участники объединены не только общей целью, но и разделяемыми ценностями, смыслами, совместным проживанием ключевых событий профессиональной деятельности. Только в данном этом случае суть перехода команды в новое качество заключается в том, что она становится коллективным субъектом. Это наделяет её огромным потенциалом. Главное здесь — способность к самостоятельному целеполаганию.

Из всех организационных форм и структур, связанных с процессами трансформацией образовательных организаций различного уровня, именно команда изменений полностью раскрывает суть организационно-управленческой культуры, создает атмосферу ценностно-целевого единства и достоинства, позволяет каждого члена команды изменений позиционно самоопределиться, самосовершенствоваться. В рамках команды изменений как событийном сообществе возможны процессы перепроектирования и нормирования средств и предмета коллективной деятельности по принятию и постановке задач, нахождению универсального способа решения проблем, процессы синергийной

включенности и получение системного эффекта в ходе совместной работы.

Концепция самообучающейся организации дает возможность построения и обустройства зон пространства для возникновения жизнеспособных самообразующихся команд. Такая команда, спонтанно рождаясь для решения некоторой задачи, затем проходит свой жизненный цикл и закономерно исчезает. В ходе проверки гипотезы было установлено, что если процесс командообразования в рамках внутрикорпоративной подготовки организовать систематическим и открытым, то заметен эффект развития, направленный на переход к самоорганизации и устойчивое непрерывное развитие. Команда изменений становится в вузе ядром процесса трансформации, обретая черты самообразующейся системы, позволяет развивать каждого средствами своей профессии и создавать условия для развития другого. При более масштабном взгляде, это способ создания естественных структур, работающих органично и также эффективно, как работает живой организм.

Команда изменений как событийная общность выполняет важные стратегические функции:

- сопровождение (самоопределяемое обучение и поддержка) преподавателей и студентов в практическом освоении педагогических практик развития потенциала команды в целом через разработку программ различного вида и их реализацию;
- интеграция инструментария развития коллективной субъектности через проектирование проектно-организованного содержания в рамках внутрикорпоративной подготовки квалифицированных кадров;
- масштабирование полученного эффективного опыта в регионе через создание и тиражирование образовательных продуктов: методических и учебно-методических, дидактических инструментов по модели каскадного распространения лучших практик в соответствии с дорожной картой Программы развития вуза и его политик;

- научно-сервисное сопровождение и профессиональное кураторство социальных партнеров в рамках инновационной деятельности федеральной инновационной площадки, оказывая научно-методическую и консультационную поддержку участникам проекта по подготовке наставников по развитию;

- соорганизация ресурсов, позволяющих создавать практики самообучающихся региональных команд – лидеров конструктивных трансформационных изменений, осуществление профессионального взаимодействия педагогов на рабочем месте, создавая командные форматы.

Анализ современных технологий формирования команд позволил выявить многообразие инструментов, которые были интегрированы в единую технологию коуч-наставничества. Наконец, для решения проблемы проектирования команды изменений в педагогическом университете в условиях внутрикорпоративной подготовки необходим синтез различных методологических оснований, групповых методов работы, базой для которого выступает человекоцентрический подход, интегрирующий идеи антропологии, андрагогики, онтопедагогики и деятельностного подхода и подтвержденный результатами современных эмпирических исследований.

Ведущей технологией, реализующей этот подход в условиях внутрикорпоративной подготовки, выступает технология коуч-наставничества, которая будет подробно рассмотрена во второй главе диссертации.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Проведенный в первой главе теоретико-методологический анализ проблемы проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета позволяет сделать обобщение и сформулировать выводы.

Анализ стратегических целей государства и приоритетных национальных

проектов, задающих внешний контур целеполагания для высшей школы, показал, что современная кадровая политика педагогического университета объективно трансформируется в сторону человекоцентричной модели, предполагающей переход от «управления персоналом» к «развитию человеческого капитала», где человек выступает не ресурсом, а субъектом саморазвития и соавтором стратегии развития педагогического вуза.

Установлено, что ключевым механизмом реализации такой политики и одновременно фактором развития лидерского потенциала университета становится формирование команд изменений как коллективных субъектов трансформации на основе «донорского» подхода, предполагающего выращивание лидеров из собственного кадрового состава. Обосновано, что необходимым инструментом становления таких команд изменений выступает технология коуч-наставничества, синтезирующая лучшие практики управления человеческим капиталом с антропологическими основаниями, представленных и описанных в отечественной педагогике.

Раскрыты сущность и содержание внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета как мотивационно-целевого, рефлексивно-деятельностного и организационно-управленческого компонента неформального дополнительного профессионального образования. Показано, что традиционная модель формального повышения квалификации, базирующаяся на единообразных программах и жесткой периодичности, не позволяет обеспечить соответствие уровня транспрофессионализма преподавателей современным ценностно-целевым ориентирам политики вуза.

Внутрикорпоративная подготовка в предложенном нами понимании включает проектно-организованное содержание и опирается на деятельностную кооперацию сотрудников университета, которая приобретает характер проектно-деятельностной и оформляется как открытое пространство формирования профессиональной событийной общности, состоящее из трех зон

командообразования: содержательно-деятельностной, связанной с разработкой проектно-организованной программы и системы проектно-управленческих задач; проектно-технологической зоной, в которой создаются условия и механизмы командообразования; рефлексивно-результатирующая, обеспечивающая обратную связь и оценку качества разработанных продуктов.

На основе общенаучного метода исследования, позволяющего сравнивать и конструировать модели командообразования, сравнительно-сопоставительного анализа проведена дифференциация понятия «команда» в трактовке зарубежных и отечественных авторов. Было установлено, что зарубежные авторы делают акцент на эффективности и практической значимости разработанных моделей и технологий, на выявление функционала членов команды и их ролевую компетентность для достижения планируемых результатов. В исследованиях отечественных ученых, связанных с построением команд трансформационных изменений в вузе, качестве методологической основы определяется аксиологический подход и человекоцентрированный принцип, делая акцент на ценностно-целевые установки и единство для реализации целей национально ориентированного образования, на построение персонализированного обучения и создание авторских программ и образовательных траекторий развития нового профессионализма.

С опорой на принципы дифференцированного подхода и человекоцентричности в нашем исследовании при сравнении понятий «группа», «коллектив» и выведении рабочего определения понятия «команда изменений» акцент смещен на понимание команды как событийной общности с характерными ее базовыми чертами позиционности, субъектности, рефлексивности и ответственности за конечный результат коллективного труда.

Установлено, что базовым методологическим основанием проектирования такой команды выступает человекоцентрический подход, интегрирующий идеи антропологии, андрагогики и деятельностного подхода и подтвержденный

результатами современных эмпирических исследований.

Таким образом, в первой главе, которая носит теоретико-конструктивный характер, выполнена проблематизация объекта исследования, охарактеризованы теоретические и методологические предпосылки проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета. Полученные результаты создают основу для перехода к разработке технологии коуч-наставничества как ведущего фактора и механизма такого проектирования, чему и будет посвящена вторая глава диссертации.

ГЛАВА II. КОУЧ-НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМАНДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Содержание второй главы посвящено описанию универсальных способов решения двух научно-исследовательских задач: теоретико-проектировочная раскрывает сущность технологии коуч-наставничества по созданию команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров вуза; вторая - прикладная направлена на рассмотрение проектно-организованной программы как базового механизма реализации этой технологии. Сочетание решения этих задач отражает конструкторско-теоретический характер организации научного исследования и выявляет закономерную связь формы и содержания.

Проектно-организованная программа воплощает эту связь таким образом, что в ней заключено содержание соорганизованной деятельности профессиональной общности, формой освоения которого является технология коуч-наставничества, одновременно являющаяся способом перехода субъектов изменений в вузе к практико-преобразующей деятельности.

2.1. Технология коуч-наставничества как универсальный способ проектирования команды изменений педагогического университета

Процесс проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров в вузе организовывался как технологический процесс с четким представлением условий и механизмов изменения объекта от его исходного состояния к желаемому и призван обеспечить формирование необходимых компетенций, развитие субъектности и лидерского потенциала у членов команды. Как продукт организационных изменений в вузе, такая команда обретает основные черты управленческой команды, а именно позиционность и рефлексивность участников. Их объединяет

общее стратегическое видение, нацеленность на результат, владение эффективными процедурами взаимодействия, что позволяет дополнять и замещать друг друга в процессе взаимодействия для достижения общей цели.

Опираясь на представления о педагогической технологии, раскрытые в работах В.П. Беспалько [17], М.В. Кларина [60, 61, 62] и Г.К. Селевко [129] применительно к исследованию проблем проектирования команды изменений, мы определяем технологию коуч-наставничества, как системную совокупность, методов ,содержательных техник и средств реализации проектно-организованной программы развития образовательной организации, направленной на достижение планируемых результатов внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета.

В соответствии с логикой внутрикорпоративной подготовки в исследовании задействованы следующие субъекты преобразований, объединенные способом со-действия всех участников трансформационных процессов, интегрирующим нормы, правила, принципы и ценности совместной деятельности: обучающийся (студент, магистрант, аспирант) – субъект, обладающий учебной мотивацией и потребностями в собственном развитии; обучающий (преподаватель) – субъект, владеющий профессиональным мастерством и предметной компетенцией и мотивированный к реализации проектно-организованной программы; коуч-наставник – субъект, реализующий технологическую модель методами поддержки и сопровождения, удерживающий процесс развития вне рамок внешнего контроля, таким образом одновременно являясь участником процесса преобразований, и занимая рефлексивную позицию наблюдателя с использованием методики включенного наблюдения.

В данном контексте за управленческой командой закрепляется система соорганизованных действий, обеспечивающих решение стратегических задач развития педагогического университета, куда входит: аргументированное целеполагание; диагностика уровня развития преподавательского и студенческих

коллективов: планирование совместной деятельности; ее организация и мониторинг. Признаками эффективности команды изменений как управленческой команды являются: неформальная и открытая атмосфера взаимодействия; принятие общекомандной и личной миссии; целеопределение, ориентированное на стратегические задачи; применение технологий и техник наставничества; конструктивная реализация общих идей и целей; принятие управленческих решений на основе открытого обсуждения мнений и позиций, а не формального подсчета голосов. Роль наставничества в формировании профессионального мировоззрения в вузе подчеркивается Н.В. Ковтун [65, 94].

Проектирование команды изменений представляет собой процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в организованной группе, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал при личном участии, сообразно стратегическим целям организации. Подобный процесс формирования основ ценностных ориентаций через вовлечение в практики тьюторства и наставничества раскрыт в исследованиях Н.В. Солововой и А.Н. Рылова [143], Е.А. Столбовой и В.С. Цилицкого [146, 167, 168].

Данный процесс возникает, как правило, в рамках создания и реализации образовательного или управленческого проекта и включает систему управленческих решений и мероприятий, направленных на достижение определенного результата. Проектирование выступает инструментом развития образовательной организации, разработанным командой изменений, в котором формулируются видение проблемной ситуации, миссия, концепция функционирования и развития вуза, дорожная карта, программа или стратегический план на определенный период планирования, принятия управленческих и цифровых решений.

Одним из основных показателей сплоченности команды изменений является ценностно-ориентационное единство, которое проявляется в степени

совпадения позиций и оценок ее участников в нравственной и деловой среде, в общем подходе к определению целей, задач, способов совместной деятельности, в отношении к другим наиболее значимым для группы объектов оценивания. Ценности, по определению В.В. Николиной, можно обозначить как субъективно значимую оценку явлений действительности, выступающую детерминантой поведения и образа мыслей участников команды, систему отношений личности к социально-политическим и нравственным нормам общества [100].

Опираясь на исследования, полученные в рамках организации федеральной инновационной площадки по подготовке наставников по развитию, мы выделили три базовые и сущностные характеристики ценностей: 1) ценности существуют как общественные идеалы, формируемые коллективным сознанием; 2) они находят воплощение через действия, поступки конкретных людей; 3) представляют собой идеальные модели должного, направляющие человека к их практической реализации и проявлению позиции.

В нашем исследовании ценности команды изменений — это базовые представления о том, что определенные идеи, цели, формы поведения или институты являются индивидуально или социально предпочтительными, что особенно ярко представлено в работах ученых, раскрывающих смыслы и суть наставничества, тьюторства, коучинга [149, 165].

Анализ существующих подходов к наставничеству и коучингу показывает, что наиболее перспективным направлением является синтез этих двух практик, встроенный в единую технологию коуч-наставничества. Разрабатываемая нами модель базируется на нескольких взаимосвязанных методологических подходах. Опираясь на разработки В.И. Слободчикова и Г.А. Игнатьевой [142] в русле антропологического подхода, мы интерпретируем развитие человека в образовании в категориальной матрице становления субъектности в условиях событийной общности. Учет специфики обучения взрослых, связанной с необходимостью опираться на имеющийся у них опыт, сознательное отношение

к собственному обучению, приоритет самостоятельности и практикоориентированности в образовательном процессе, что особенно важно именно для внутрикорпоративной подготовки, осуществляется с опорой на положения андрагогического подхода, раскрытые в работах С.Г. Вершловского [27], М.Т. Громковой [36], О.Б. Даутовой [41], М.Р. Илакавичус [53]. В соответствии с установками деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев [72, 73], В.В. Давыдов [40]) командообразование определяется как процесс, в котором посредством совместной соорганизованной деятельности формируется коллективная субъектность и осваиваются новые практические действия.

Ситуационно-позиционный подход Г.А. Игнатьева [52] рассматривает развитие команды через смену профессиональных позиций участников конструктивного диалога — от специалиста к профессионалу и далее к эксперту [51]. Интегрирующую роль играет учение о самообучающейся организации (П. Сенге, Г.А. Игнатьева), которое задает вектор превращения университета и его команд в субъекты непрерывного развития, способных к новому целеполаганию, рефлексии и воспроизводству собственного лидерского потенциала, что отражено в работах В.В. Кузнецова [70], В.А. Лефевра [75], М.Н. Певзнера [108, 109], Б.Г. Юдина [183] и др.

В ходе исследования нам предстояло также выявить ключевую проблему, связанную с определением различных интерпретаций и дифференциацией понятий «наставничество», «коучинг», «менторинг» и «тьюторство», чтобы выйти на рабочее определение базового понятия «технология коуч-наставничества» и раскрыть его сущность. Современные исследования, в частности работы О.Ю. Герасимовой [32], М.Л. Груздевой [38], В.С. Цилицкого [168] подтверждают, что коучинг-технологии обладают значительным потенциалом в развитии не только профессиональных, но и надпрофессиональных компетенций, при этом важно разграничивать, собственно коучинг и смежные понятия: «фасилитацию», «тьюторское сопровождение» и «наставничество» [32].

Как справедливо отмечают Н. Ю. Сафонцева и Ю.Н. Кривенко-Бахмутская [127], в условиях имеющегося терминологического многообразия существует серьезная методологическая проблема в интерпретации и дифференцировании содержательных различий феномена наставничества и его аналогов. Исследователи предлагают дифференцировать эти феномены на основе критерия «центральный субъект взаимодействия», выделяя две принципиально различные модели субъект-субъектного взаимодействия: модель доминации, где в фокусе находится наставник (ментор, куратор), транслирующий свой опыт и знания, и модель сопровождения, где в фокусе находится сопровождаемый (коуч, тьютор), раскрывающий свой потенциал.

На основе этого критерия к первому кластеру (модель доминации) авторы относят наставничество, кураторство и менторинг, а ко второму (модель сопровождения) — тьюторство и коучинг, подчеркивая, что феномены внутри каждого кластера можно рассматривать как смысловые синонимы [26, 46]. Тьюторство, менторство и наставничество в непрерывном образовании схожи своей целью — поддержка и содействие в профессиональном развитии и социализации, однако существуют различия в значении, форме, процессуально-технологическом и сущностном содержании этих моделей, а также в особенностях их реализации в непрерывном образовательном пространстве с учетом принципа человекоцентричности [167].

Опираясь на данные исследования, следует подчеркнуть новизну предлагаемого подхода. В отличие от ранее принятого деления рассматриваемых практик, предлагаемая нами технология коуч-наставничества представляет собой интегративную модель, преодолевающую бинарную оппозицию «доминация vs сопровождение». Результат сравнительно-сопоставительного анализа основных позиций приведен в таблице 3.

Таблица 3— Сравнительная характеристика позиций коуча, наставника, ментора и тьютора

Характеристика	Коуч	Наставник	Ментор	Тьютор
Центральный субъект взаимодействия	Коучи (сопровождаемый): фокус на его целях, потенциале и ресурсах	Наставляемый: фокус на передаче опыта наставника и адаптации подопечного	Менти (подопечный): фокус на долгосрочном профессиональном и карьерном развитии	Тьюторант: фокус на индивидуальной образовательной траектории
Основная цель	Раскрытие потенциала, фасилитация самообучения, достижение целей, развитие осознанности	Передача конкретного опыта, знаний, норм и ценностей профессиональной среды, помощь в адаптации	Долгосрочное сопровождение карьерного и личностного роста, формирование профессионального мировоззрения	Организация и сопровождение индивидуальной образовательной программы, помощь в самоопределении
Тип отношений (модель взаимодействия)	Модель сопровождения; партнерское, диалоговое, недирективное	Модель доминации (в гуманитарной развивающей версии); субъект-субъектное, но с ведущей ролью наставника	Модель доминации (в долгосрочной поддерживающей версии); доверительное, покровительственное	Модель сопровождения; сотрудничество в проектировании образовательного маршрута
Характер передаваемого знания/опыта	Знание извлекается из самого коуча через вопросы и рефлекссию; готовые решения не предлагаются	Контекстуальный практический опыт, нормы академической культуры, технологии деятельности	Системное профессиональное знание, жизненный и карьерный опыт, ценности профессии	Инструменты самоорганизации, методы учебной деятельности, навигация в образовательной среде
Роль в развитии субъекта	Катализатор изменений, фасилитатор саморазвития, «зеркало» для рефлексии	Транслятор опыта, образец для подражания, проводник в профессиональную среду	Советник, авторитетный источник, «архитектор» профессионального пути	Организатор образовательного пространства, консультант по методам и ресурсам

Продолжение таблицы 3

Временной горизонт	Краткосрочный или среднесрочный, ориентирован на конкретную цель или проект	Среднесрочный, часто связан с периодом адаптации или освоения конкретной роли	Долгосрочный, может выходить за рамки одной организации или этапа карьеры	Среднесрочный, соответствует циклу обучения или этапу профессионального становления
Применимость в проектировании команды изменений	Высокая: развивает субъектность, рефлексивность, ответственность и доверие внутри команды	Высокая: обеспечивает преемственность, передачу ценностей и норм, укореняет команду в академической культуре	Ограниченная: ориентирован на индивидуальное карьерное развитие, не направлен прямо на коллективные изменения	Опосредованная: может использоваться для индивидуализации развития членов команды, но не для командообразования в целом

Рекомендации по применению инструментария персонифицированного сопровождения педагогических кадров, разработанные С.А. Мыльниковой, адаптированы для внутрикорпоративной подготовки [92].

Мы исходим из того, что в условиях внутрикорпоративной подготовки команды изменений педагогического университета необходимо сочетание наставничества, и коучинга. С одной стороны, осуществляется передача контекстуального опыта, формируются нормы академической культуры, активная поддержка процесса адаптации — это функции развивающего наставничества с его элементами гуманитарной развивающей версией модели доминации. С другой стороны, осуществляется раскрытие потенциала человека, фасилитация его самообучения, работа с ценностно-целевой составляющей модели сопровождения — это функции и принципы образовательного коучинга.

Такая организация внутрикорпоративной подготовки преодолевает ограничения различных практик, взятых по отдельности, обеспечивая тем самым синергетический эффект в процессе формирования команды изменений. Эффективность данного процесса существенно повышают используемые цифровые инструменты, что доказано в работе Э. К. Самерхановой на примере применения цифровых решений в учебно-методическом и научно-практическом обеспечении подготовки будущих учителей [126].

Интегративный подход рассматривается современными исследователями как весьма продуктивный для профессионального развития. Интеграция в программах внутрикорпоративной подготовки коучинга, наставничества и обучения взрослых позволяет достигать лучших результатов, а именно уровень устойчивости результатов обучения повышается на 47%; качество использования освоенных навыков повышается на 63 %, уровень удовлетворенности участников составляет 82% [125, 153, 184]. Опираясь эти данные, мы делаем вывод о том, что сложность и многомерность задач, стоящих перед командой изменений университета требуют именно интегративного подхода, учитывающего

следующие факторы: четкое закрепление ролей участников команды изменений, контроль за эффективностью командных решений, доступные каналы коммуникации, поддерживающая среда, безопасный психологический климат, согласованность ценностно-целевых установок.

В этом плане особый интерес вызывает командный коучинг, обладающий, как отметил М.В. Кларин, широкими возможностями для становления и развития коллективов образовательных организаций. Предложенная им универсальная программа обеспечивает формирование представлений о командной работе, освоение техники принятия командных решений, навыков командного целеполагания, командного диалога, а также конструирование командного видения стратегии развития [62]. Отсюда следует, что становление команды изменений в педагогическом университете требует специально организованного коучингового сопровождения, выстроенного в логике формирования коллективного субъекта. По мнению Д.А. Леонтьева, понимание межличностного взаимодействия в команде должно опираться на принципы самоорганизации и самореализации личности, описанные в психологии отношений и психологии самоопределения [73].

Разработанная и апробированная нами в период 2021 – 2026 годы интегративная модель коуч-наставничества в своей основе имеет две категории. Первая – позиционность, описывает процесс развития участников команды изменений как последовательную смену профессиональных позиций: от специалиста к профессионалу, затем к эксперту и транспрофессионалу. Вторая категория – событийность, представляет команду как событийную общность, коллективную форму, в которой совместное проживание событий профессиональной деятельности обеспечивает личностное развитие каждого участника. Предложенная модель коуч – наставничества получила название «Модель позиционно-событийного развития команды» или модель ПСРК. В структуре модели содержится пять функциональных компонентов.

Первый, ценностно-целевой компонент представлен следующими ценностями: человекоцентричность, связанная с признанием самооценности и уникальности каждого участника команды; субъектность, выражающаяся в осознанных действиях по собственному развитию; событийность, определяющая команду как совместное бытие, основанное на разделяемых всеми смыслах и доверии друг другу; опережающее развитие, демонстрирующее ориентацию на решение стратегических целей и задач будущего.

Цель технологии: проектирование и развитие команды изменений педагогического университета как коллективного субъекта, способного к инициированию и реализации стратегических проектов трансформации вуза. Целевые ориентиры модели командообразования включают формирование коллективного субъекта трансформации университета, развитие транспрофессиональных компетенций участников команды, создание саморазвивающейся системы в условиях внутрикорпоративной подготовки преподавателей в педагогическом университете.

Цель декомпозируется в конкретные задачи, определяющие систему условий и действий: диагностика исходного состояния участников команды (компетенции, позиции, ролевая структура, уровень рефлексивности); формирование у участников команды коучинговых компетенций (активное слушание, постановка сильных вопросов, работа с целями); развитие наставнических компетенций у руководителей и ключевых членов команды; создание условий для позиционного самоопределения участников команды; обеспечение рефлексивного сопровождения командной деятельности и рефлексивного контроля и оценки.

Разработанная нами технология коуч-наставничества опирается на совокупность принципов, согласующихся с современными представлениями об эффективных наставнических практиках: системность – интегрированная совокупность компонентов, взаимодействие которых создает новое качество или

результат; многоуровневое и непрерывное сопровождение устойчивой траектории профессионального развития; создание единой платформы взаимодействия между участниками через вертикальные, горизонтальные, сетевые и реверсивные формы наставничества; системный учет индивидуальных потребностей, предпочтений и потенциала для формирования персональных траекторий развития; ориентация на применение знаний и умений в реальных или максимально приближенных к ним ситуациях; обязательное включение этапов коллективного анализа деятельности, направленного на рефлексивное осмысление опыта и результатов [167].

Содержательный компонент представлен проектно-организованной программой внутрикорпоративной подготовки, состоящей из трех модулей. Модуль «Коучинговые компетенции» ориентирован на освоение философско-этических положений, моделей целеполагания в коучинге, а также техник продуктивной постановки вопросов и вопросно-ответного слушания. Содержательно модуль включает аксиологические методы работы с убеждениями и установками личности, выявления смысловых оснований процессов самообучения и самоопределения.

В модуле «Развивающее наставничество» изучается специфика наставничества в различных образовательных и профессиональных средах, механизмы репрезентации и трансляции контекстуального опыта и норм академической культуры. В его содержании особое внимание уделяется организации экспертно-рефлексивных форм занятий и сетевого взаимодействия как значимых условий развития наставнической практики.

Модуль «Командное взаимодействие» обеспечивает диагностику командных ролей с помощью адаптированной методики Р.М. Белбина, с учетом опыта ее применения для формирования лидерских команд, описанного Е.Г. Чернышевой [173], освоение технологии кросс – функционального взаимодействия, а также изучение механизмов управления командной

динамикой, разрешения конфликтов и коллективного принятия решений.

Процессуально – деятельностный компонент модели ПСРК осуществляется через последовательность этапов развертывания позиционно-событийного цикла развития команды с коучинговым сопровождением [49]. Каждый этап соответствует определенному виду проектных действий (Рисунок 3.).

Вход в позиционно-событийный цикл осуществляется на диагностическом этапе в позиции «Специалист-наблюдатель», который включает в себя проведение комплексной диагностики команды в целом и отдельных ее участников, включая оценку командных ролей с помощью опросника Р.М. Белбина, определение уровней рефлексивности, выявление профессиональных позиций участников, а также анализ командных дисфункций по модели П. Леонсини. Диагностический инструментарий представлен адаптированным вариантом методики «Колесо баланса команды изменений» П. Дж. Мейера, опросником «Пять дисфункций команды» и серией индивидуальных коуч - сессий.

Проблематизирующий этап, реализуемый в позиции «Специалист – аналитик» обеспечивает проблемно-ориентированный анализ в рамках стратегических проектов программы развития педагогического университета, включая выявление и систематизацию проблем, определение разрывов и дефицитов, «точек роста». Функционал коуч-наставника связан с фасилитацией процесса проблематизации с помощью вопросно – ответных методов, помогающих участникам в эвристическом поиске обнаружить и оформить свои зоны ближайшего развития.

На этапе концептуализации, совершаемом в позиции «Профессионал – проектировщик», происходит разработка концепции проекта, дорожной карты его реализации, включая организационный план, связанный с распределением ролей и ответственности в команде. Коуч-наставник фасилицирует групповую работу, интегрируя разные позиционные видения в концептуальное единство.

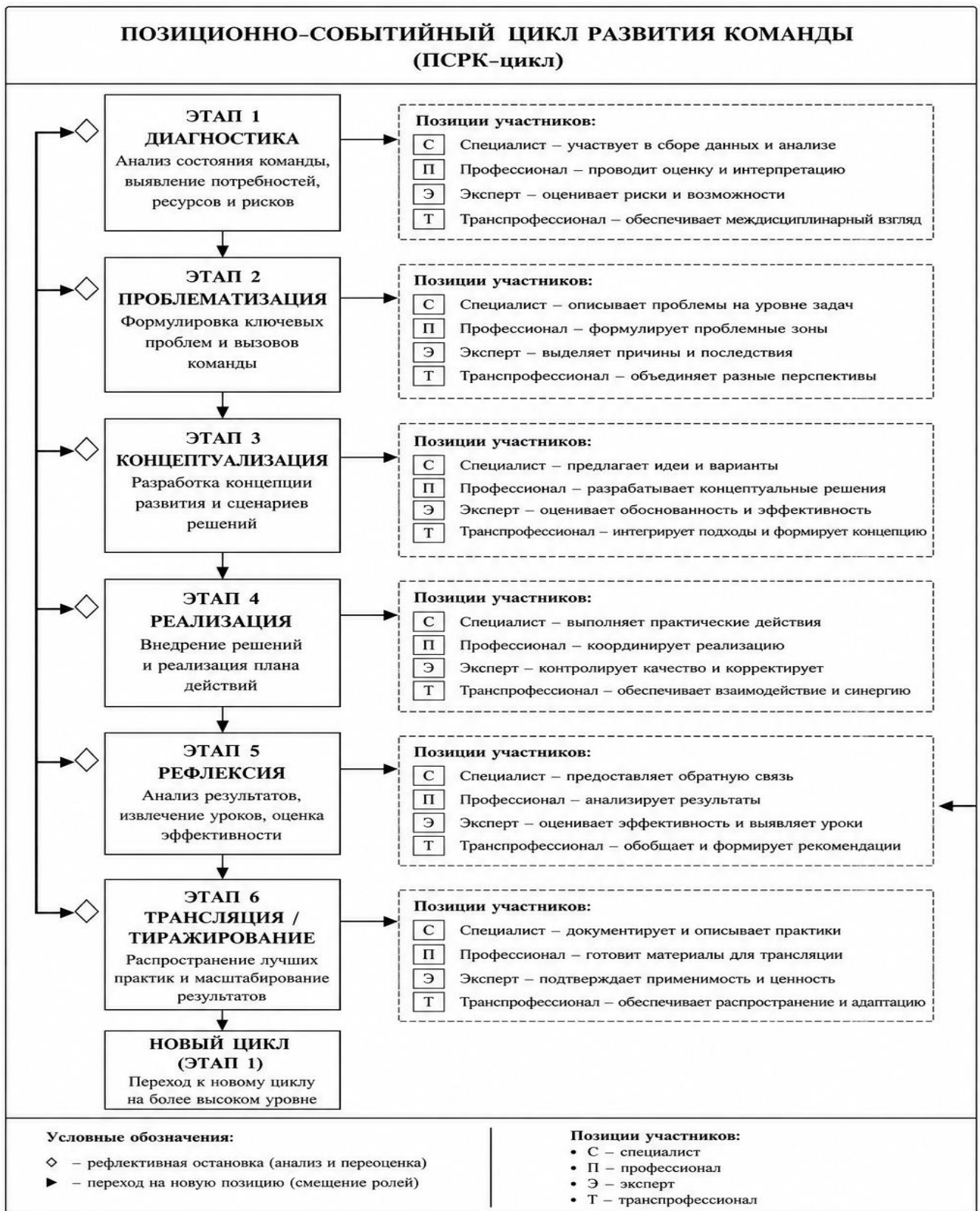


Рисунок 3 – Позиционно-событийный цикл развития команды изменений

На реализационном этапе, исходя из содержания позиции «Профессионал-исполнитель» разработанные командные решения проходят апробацию в реальной практике. Это предполагает совершение запланированных проектных действий, сбор обратной связи и корректировку в случае обнаружения разрывов. В обязанности коуч-наставника на данном этапе входит проведение индивидуальных и групповых консультационных встреч с удержанием внимания на поставленных стратегических целях.

Рефлексивный этап, осуществляемый в позиции «Эксперт-аналитик» можно считать ключевым с точки зрения управления развитием команды, следуя тому, что рефлексия выступает в качестве значимого фактора становления субъектности в условиях событийной общности [113]. На основе коллективного анализа достигнутых результатов на данном этапе происходит идентификация результативных практик и «точек роста», фиксация изменений в своих компетенциях и позициях и осмысление нового опыта. Подбор диагностического инструментария для оценки рефлексивности осуществляется согласно В.А. Лефевру с учетом условий развития [75]. Также в арсенале коуч-наставника на рефлексивном этапе – методика рефлексивного интервью, техника групповой рефлексии, методы анализа нового опыта.

Этап трансляции и тиражирования результатов, соответствующий позиции «Транспрофессионал – наставник» обеспечивает включение опыта командной деятельности в корпоративный интеллектуальный капитал педагогического университета. На данном этапе происходят оформление и презентация результатов, обучение коллег новым способам деятельности, включение опыта в систему внутрикорпоративной подготовки. На этом этапе члены команды сами выступают в роли коуч-наставников для других сотрудников, реализуя тем самым «донорский» подход к развитию.

Инструментально-методический компонент модели реализуется через систему взаимодополняющих форматов и инструментов. Индивидуальные

форматы включают индивидуальные коуч-сессии, рефлексивные дневники, индивидуальные планы развития, shadowing (наблюдение за работой наставника). Групповые форматы охватывают командные коуч-сессии, фасилитируемые стратегические сессии, рефлексивные семинары, супервизию командного взаимодействия. Цифровые инструменты включают цифровую платформу для сопровождения команд (асинхронная обратная связь), AI-ассистент для первичного анализа записей взаимодействий, онлайн-инструменты для диагностики и мониторинга.

Диагностико-результативный компонент модели предполагает оценку эффективности по трем группам показателей. Показатели развития команды как коллективного субъекта включают сбалансированность командных ролей (динамика профиля команды), уровень доверия и психологической безопасности, качество коммуникации и кросс-функционального взаимодействия, индекс вовлеченности (адаптированный Gallup Q12 [194]). Показатели развития участников команды охватывают динамику профессиональных позиций (специалист → профессионал → эксперт), уровень рефлексивности (методика А.В. Карпова [57]), развитие коучинговых и наставнических компетенций, уровень профессиональной инициативности. Результативные показатели включают количество и качество реализованных проектов, индекс инновативности команды, удовлетворенность участников работой в команде изменений.

В рамках внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом университете для реализации разработанной модели требовалось определение принципов и этапов осуществления всех процессов, составивших группу условий и механизмов. Ключевыми принципами выступают: принцип добровольности и осознанности — участие в программе коуч-наставничества строится на основе осознанного выбора и внутренней мотивации; принцип конфиденциальности и психологической безопасности — создание атмосферы доверия, где участники могут открыто обсуждать проблемы и затруднения; принцип связи со

стратегическими задачами — содержание работы команды должно быть непосредственно связано с проектами программы развития университета; принцип рефлексивного сопровождения — каждый этап завершается рефлексией, обеспечивающей осмысление опыта и его трансформацию в новые компетенции; принцип сетевого взаимодействия — включение команды в более широкие профессиональные сети и сообщества.

Внедрение вышеописанной модели осуществляется поэтапно. На подготовительном этапе ведется отбор коуч-наставников из профессорско-преподавательского состава университета и их обучение, а также осуществляется разработка методического обеспечения. В рамках диагностического этапа будущая команда изменений и ее участники проходят входную диагностику, затем составляются индивидуальные планы развития. Собственно, реализация цикла ПСРК осуществляется на основном этапе посредством регулярного проведения коуч-сессий и рефлексивных семинаров. Эффективность программы оценивается на аналитическом этапе, в случае необходимости корректируется план реализации цикла ПСРК, разрабатываются продукты для тиражирования результативных практик (Рисунок 4).

На рисунке 4 представлена спираль развития, то есть отображено качественное изменение команды в процессе прохождения каждого витка цикла. Вектором, показывающим направление «раскручивания» спирали, является трансформационный потенциал команды. В модели ПСРК спираль развития «раскручивается» под воздействием двух групп факторов, образующих единый вектор:

Вектор развития = Освоенные компетенции × Осмысленный опыт,

или более детально:

Вектор развития = f (Субъектность, Рефлексивность, Транспрофессионализм).

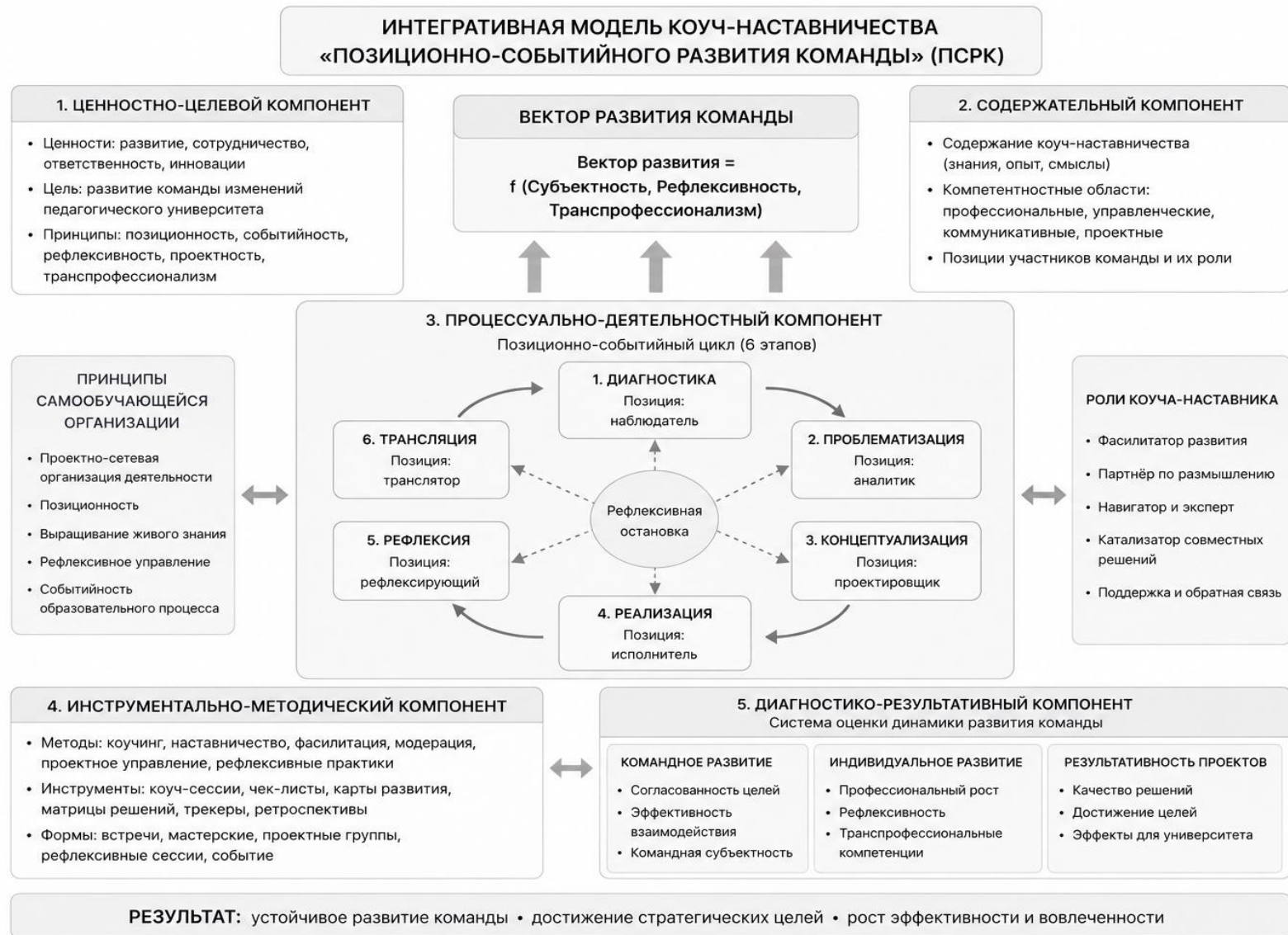


Рисунок 4 – Реализация циклической интегративной модели проектно-событийного развития команды

Субъектность — это способность участников команды быть авторами собственной деятельности и развития, а не исполнителями чужих указаний; с каждым циклом уровень субъектности возрастает от «включенного наблюдателя» до «инициатора изменений». Рефлексивность характеризует качество осмысления полученного опыта; с каждым циклом рефлексия становится более глубокой, позволяя превращать единичный опыт в универсальные способы действия.

Миры сознания и структура сознания, описанные В.П. Зинченко, позволяют объяснить феномен коллективной рефлексии в команде [47]. Транспрофессионализм означает способность выходить за границы своей узкой специализации, видеть междисциплинарные связи и решать комплексные задачи; с каждым циклом команда осваивает новые области знания и практики. Транспрофессионализм в современной подготовке специалистов, рассмотренный Е.П. Гончаровой, проявляется в динамике компетенций участников команды [34].

Таким образом, спираль развития — это графическое отображение процесса, в котором каждый пройденный цикл не возвращает команду в исходную точку, а выводит ее на качественно новый уровень, где решаются более сложные задачи, используются более совершенные способы деятельности, а участники занимают более высокие профессиональные позиции — от специалистов к профессионалам-экспертам и затем к транспрофессионалам.

Предложенный позиционно-событийный цикл ПСРК непосредственно реализует пять принципов самообучающейся организации, сформулированных научной школой Г.А. Игнатевой: проектно-сетевую организацию деятельности, позиционность, выращивание живого знания, рефлексивное управление и событийность образовательного процесса [51]. Каждый этап цикла — от диагностики до трансляции — является практическим воплощением этих принципов. Предложенная модель далее конкретизирована в проектно-организованной программе технологии коуч-наставничества и апробирована, представленной в следующих разделах диссертации.

2.2. Проектно-организованная программа технологии коуч-наставничества педагогического университета

Постоянная трансформация образовательной организации, обеспечивающей опережающие темпы изменений системы профессиональной подготовки педагогических кадров, требует разработки программы развития университета. Такая программа должна определять способ разрешения противоречия между темпом обновления проектного содержания и технологии его освоения в системе высшего образования. Программа развития в данном случае выступает не просто стратегическим документом, а организационно-управленческим механизмом, который переводит концептуальные положения технологии коуч-наставничества в практическую плоскость целенаправленного выращивания команды изменений.

Именно программа задает рамки, в которых проектная и рефлексивная деятельность участников обретает системный и технологичный характер, а сама команда получает возможность оформиться как коллективный субъект трансформации университета. Важным инструментом реализации программы выступает проектная деятельность [5], развитие проектного самосознания педагога [140], формирование инженерной проектности в условиях университета [172] и развитие проектно-коммуникативной культуры [175]. Теория управления организационными системами Д.А. Новикова позволяет описать механизмы реализации проектно-организованной программы [102]. Методология образовательного проекта, разработанная А.М. Новиковым и Д.А. Новиковым, выступает теоретической основой проектно-организованной программы [101].

В рамках настоящего исследования нами сформулированы общие подход и принципы разработки программы развития проектно-организованного типа, направленной на создание команды изменений. При этом данные подходы и принципы тесно взаимосвязаны со специально конструируемыми условиями и механизмами презентации проектно-преобразующей методологии и технологии

коуч-наставничества. Последняя выступает, во-первых, как процессная технология пошагового программирования, а во-вторых, как управленческо-инструментальное средство оформления организационно-управленческих позиций всех без исключения участников инновационного процесса.

Опираясь на исследования Н.Г. Алексеева [5], С.И. Краснова [68], В.И. Слободчикова [142], разработавших методологию и принципы проектирования программ различного типа, в том числе проектно-организованную программу для построения антропопрактик и создания проектно-управленческих команд различных образовательных систем, мы определяем данную программу в качестве универсального управленческого механизма формирования потенциала команды изменений и перевода его в практическое действие [50, 184]. Программа обеспечивает реализацию коллективной деятельности по воплощению в педагогическом университете ценностей различных групп разработчиков и участников трансформационных процессов, оформляя организационно-управленческие позиции команды изменений.

В технологии коуч-наставничества проектно-организованная программа выполняет функционал, связанный с управлением процессом самоопределения участников команды изменений, в том числе через вовлечение тех преподавателей, чьи ценностные ориентации адекватны установкам разработчиков программы. Главная особенность такой программы состоит в том, что она задает содержательные рамки построения пространства совместной проектной деятельности, в которой каждый участник становится соавтором стратегии развития педагогического университета и тем самым способствует трансформации команды в самообучающуюся организацию.

Для понимания сущности проектно-организованной программы необходимо соотнести ее с другими типами программ, существующими в системе университетского образования (Таблица 4).

В пределах подготовки педагогических кадров, охватывающей путь от

выбора профессии (входа в профессию) до реализации авторской программы профессионального развития (закрепления и зрелости в профессии), традиционно выделяются три типа программ: ОПОП (основные профессиональные образовательные программы), ДПП (дополнительные профессиональные программы) и программы профессионального развития.

Таблица 4 — Основные признаки базовых типов программ в системе университетского образования

Типы программ	Субъектная позиция	Рефлексивное сознание	Событийная общность	Тип развития
ОПОП (общеобразовательная программа профессиональной подготовки)	Обнаружение смыслов и освоение средств существующей и организуемой деятельности	Освоение ориентационных основ профессиональной деятельности — полагающая и сравнивающая рефлексия	Освоение способов позиционирования в сложившихся образовательных общностях (системах)	Формирование
ПОП (проектно-организованная программа как программа инициативно-проектного типа профессионального развития преподавателей)	Проблематизация смыслов и средств освоенной деятельности; становление субъекта экспериментальной и инновационной деятельности в образовании	Развитие условий для синтезирующей и трансцендирующих форм рефлексивного сознания — построение новой смысловой картины коллективно-распределенной деятельности	Проектирование новых форм жизнедеятельности образовательной общности; развитие смыслового и целевого оснований событийной образовательной общности, проектирование команды изменений	Преобразование на основе проблематизации и смыслового самоопределения субъекта профессиональной деятельности

Данные программы решают различный круг задач на разных этапах становления субъекта профессиональной деятельности. Сравнивая их базовые

компоненты с помощью методики Н.Г. Алексеева и В. И. Слободчикова [142], пришли к выводу, что при подготовке команды изменений ее содержательным аспектом может быть применена исключительно программа профессионального развития, разработанная и поименованная как проектно-организационная программа технологии коуч-наставничества.

Как видно из таблицы, только проектно-организованная программа профессионального развития способна обеспечить становление субъекта экспериментальной и инновационной деятельности, развитие синтезирующих форм рефлексивного сознания и проектирование новых форм событийной общности. Данные характеристики соответствуют требованиям к лидерам изменений, как творцам новых норм и способов деятельности.

Смысловой контур проектно-организованной программы образован положениями антопологического подхода о позиционности, механизмах развития рефлексивного сознания и формирования событийной общности. Позиционность команды изменений проявляется в направленности программы на освоение профессиональных средств и способов продуктивной деятельности, а также в обозначении границ пространства, в котором реализуется профессиональная активность и лидерство. Следующее основание программы профессионального развития участников команды изменений образуют представления о типах и формах культивирования рефлексивного сознания.

Третье основание задает проектирование, вхождение и позиционирование самой профессиональной общности преподавателей и студентов. В совокупности эти основания обеспечивают целостность программы и ее ориентацию на выращивание команды изменений как событийной профессиональной общности.

В основу разработки проектно-организованной программы был положен проблемно-ориентированный анализ, позволивший выделить конкретные образовательные и социокультурные задачи, построить систему ситуаций развития в вузе в контексте развития системы регионального образования. Фундаментом ее

разработки служат образовательные инициативы всех участников команды изменений с вовлечением социальных и профессиональных партнеров.

В целом данная программа и программа развития вуза была создана преподавателями, которым предстояло непосредственно участвовать в ее реализации, при кооперации всех заинтересованных в исполнении программы организаций, ведомств и сообществ региона. Ключевым условием реализуемости программы и входящих в нее проектов выступает формирование реализационной команды (или нескольких команд) уже в процессе проектных разработок по стратегическим направлениям.

Стратегическая сессия, согласно определению В.Ю. Трифионовой, представляет собой социальную технологию формирования организационной культуры и является ключевым форматом реализации программы [148]. Структурообразующим элементом программы является проект, направленный на решение образовательной или социокультурной проблемы. В совместной проектной деятельности конструируется комплекс средств и условий решения проблемной ситуации. Обязательным условием является формирование коммуникационных линий цикла проектно-событийного развития команды.

Еще одним необходимым условием является регулярное отслеживание динамики развития содержания программы. Это демонстрирует способность ее разработчиков корректировать свою изначальную позицию, дорабатывать проект с помощью рефлексивного осмысления собственного опыта. Таким образом, механизмы коррекции для проектно-организованной программы как на этапе разработки, так и на этапе реализации являются необходимыми.

При разработке и реализации программы необходимо рационально сочетать и учитывать, помимо материальных ресурсов, ресурсы иного качества: интеллектуальные, информационные, управленческие, инфраструктурные и другие. В исследовании были определены шесть базовых механизмов реализации технологии коуч-наставничества с помощью проектно-организованной программы.

Первый механизм — определение и синтез двух типов целеполагания: «снизу-вверх» и «сверху вниз». Это требует широкого обсуждения концепции и программы развития педагогического университета в различных форматах. Такое двунаправленное целеполагание обеспечивает согласование стратегических приоритетов вуза с инициативами преподавателей и структурных подразделений. Результатом применения данного механизма стало определение задач, обеспечивающих переход от контроля к мотивации и стратегическому партнерству.

Второй механизм — формирование проектов развития воспитательной, социокультурной и образовательной деятельности вуза. Проект выступает основной единицей формирования программы; его результаты обозримы и доступны по каждому субъекту, что позволяет превратить стратегические цели в конкретные действия команд. Результатом становится перенос фокуса с «оценки компетенций» на «управление карьерными траекториями».

Третий механизм связан с построением нормативно-управленческого, научно-организационного, методического, технологического и материального обеспечения проектов. Конкретными формами подобного обеспечения стали научно-практические и ресурсно-образовательные центры педагогического вуза [96,105]. Консорциумы и образовательные кластеры также относятся к названному механизму, отвечая за развитие кадрового потенциала системы образования в целом, они интегрируют различные виды ресурсов.

Четвертый механизм определяет роль и ведущую миссию отраслевого вуза через оценку и экспертизу социокультурных и образовательных проектов, направленных на стратегическое развитие педагогического университета.

Пятый механизм, разработанный на принципе конвергентного образования, обеспечивает построение межотраслевых коопераций, промышленных и бизнес-сообществ, промышленного и социального партнерства с субъектами, заинтересованными в развитии и реализации программы развития вуза.

Следует отметить важность шестого механизма, который обеспечивает

построение системы многоканального финансирования и поддержки проектов программы стратегического развития, осуществляемое посредством сочетания бюджетных и внебюджетных источников финансирования, получения грантов, привлечения средств промышленных партнеров.

В совокупности эти механизмы образуют организационно-управленческий каркас программы, обеспечивающий ее устойчивость и реализуемость. Процесс реализации технологии коуч-наставничества через проектно-организованную программу — это пошаговое программирование изменений социокультурной и образовательной ситуации в вузе и регионе. Причем программирование целей и задач каждого последующего шага программы базируется на конкретных результатах, достигнутых на шаге, предшествующем (Рисунок 5).

Реализация программы предусматривает увеличение состава участников команды изменений, расширение масштаба проектных работ, направленных на развитие и трансформацию педагогического университета, рост количества управленческих позиций и способов их соорганизации, а также управление процессом командообразования.

Основными этапами проектно-организованной программы являются четыре. На первом этапе — инициирования и разработок проектов в составе общей программы — ведется проектная и разработческая деятельность, направленная на формирование пакета проектов по стратегическим направлениям развития педагогического университета. Именно на этом этапе закладываются ценностно-целевые основания будущей команды изменений и происходит первичное самоопределение участников.

Реализационный этап связан с построением инфраструктурного комплекса для экспериментальной апробации разработанных организационных моделей развития педагогического университета.

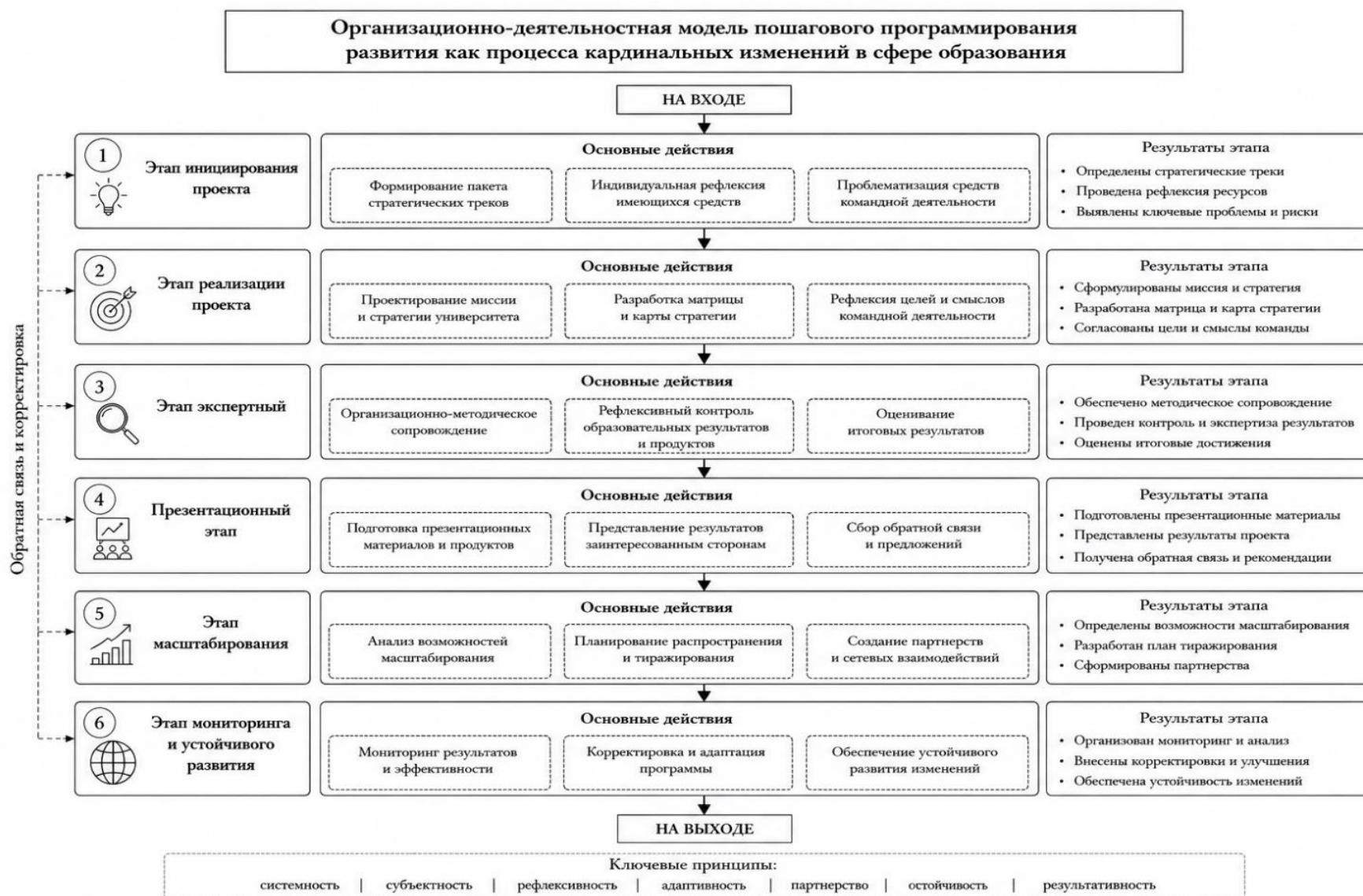


Рисунок 5 - Организационно-деятельностная модель пошагового программирования развития команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета

Комплекс образован сетью инновационных площадок. В рамках их деятельности проектируются и отрабатываются новые нормы, обеспечивающие процессы изменений, а также осуществляется тиражирование и внедрение продуктов и результатов.

Экспертно-оценочный этап связан с осуществлением разных видов экспертизы: гуманитарной, управленческой, общественно-профессиональной. Управленческая экспертиза проводится с целью оценки значимости результатов, условий и способов их трансляции. Выявление путей дальнейшего развития проектной идеи, условий реализации разработанных моделей изменений является предметом научной экспертизы. Общественно-профессиональная экспертиза отвечает за формирование ценностного отношения к программе как ресурса развития педагогического университета.

Четвертый шаг программирования развития команды изменений связан с решением стратегических задач развития университета с помощью механизмов научно-образовательно-индустриального партнерства. Это осуществляется через создание инновационных комплексов, в рамках которых реализуются механизмы трансляции, обеспечивающие возможность перепроектирования тиражируемой разработки в целях расширения масштабов трансформации, следствием чего выступит увеличение числа участников команды изменений и развитие их лидерских качеств и профессионализма в целом.

На рисунке 5 представлен организационно-деятельностный каркас реализации описанных шагов программирования команды изменений, продемонстрирована преемственность между проектным замыслом и его практическим воплощением. При этом каждый последующий шаг базируется на достижениях предыдущего, а связывает их в единый процесс механизм обратной связи и корректировки.

Логика развития команды изменений прослеживается от шага инициирования, связанного с проблематизацией имеющегося командного

потенциала и формированием стратегических треков, к шагу реализации, где проектный замысел оформляется в виде матриц и карт проектных действий, затем к экспертному шагу, и, далее, - к презентационному, обеспечивающему предъявление результатов благополучателям и заинтересованным сторонам, а потом шагу выхода на следующий уровень, где с помощью механизмов мониторинга и масштабирования закрепляется устойчивость введенных изменений.

Методологическим основанием модели пошагового программирования команды изменений выступает комплекс принципов, включающих системность, субъектность, рефлексивность, адаптивность, партнерство, устойчивость и результативность, образующих также платформу практической реализации модели в условиях педагогического университета. Реализация модели происходит в рамках самоуправляемого цикла, в котором каждый последующий шаг совершается через критическое осмысление итогов предыдущих шагов. Это обстоятельство определяет непрерывность и преемственность в развитии команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки. Особую роль играет рефлексивный контур «Обратная связь и корректировка», обеспечивая оперативное реагирование на изменяющуюся ситуацию и устранение разрывов между стратегическими ориентирами и тактическими задачами.

Следовательно, проектно-организованная программа технологии коуч-наставничества выступает как особый тип программы профессионального развития, сконструированный на принципах проектно-преобразующей методологии. Она включает шесть обязательных компонентов: цели и задачи направления; содержание работы по данному направлению; перечень проектов с указанием их названий, статуса и субъектов реализации; ожидаемые результаты; экспертные мероприятия; а также кураторов и ответственных лиц. Реализация проектов обеспечивается системой механизмов, включающей синтез двух типов целеполагания, формирование проектов развития, построение нормативно-

управленческого и ресурсного обеспечения, экспертизу, межотраслевые кооперации и системное многоканальное финансирование.

Реализацию данной программы обеспечивают гуманитарные технологии и техники в составе разработанной в рамках исследования технологии коуч-наставничества. Нами применены две группы гуманитарных технологий. Первую группу составили гуманитарные технологии, реализующиеся в контексте событийной общности и обеспечивающие порождение новых смыслов, освоение новых позиций, освоение рефлексивных способов работы, создание творческих продуктов. Структура данной технологии предполагает три этапа их использования: пропедевтический — введение нового культурного содержания, имеющего отношение к проектной деятельности в образовании, позволяющее участнику осмысленно входить в различные практики, связанные с проектной деятельностью; интерактивный — встреча, переживание, проблематизация, разработка замысла и реализация действия, в ходе которого участник программы погружается в различные образовательные места, разрабатывает собственный проект, участвует в экспертизе проектных работ преподавателей и студентов, проводит «круглые столы» и выездные сессии, участвует в конференциях; рефлексивный — осмысление и культурное оформление нового способа организации своей профессиональной деятельности в рамках сообщества.

Вторая группа гуманитарных технологий связана с изменением событийной общности, что предполагает переосмысление ценностно-смыслового основания общности, изменение ведущего типа деятельности, перестройку связей и отношений. Такого рода технология описывается как движение от событийной общности (определенности) через неопределенность к новой событийной общности, что предполагает три линии изменений: изменение ценностно-смыслового основания общности, изменение связей и отношений в общности, изменение совокупной ведущей деятельности и форм ее организации.

Технология коуч-наставничества, вбирая все качественные характеристики

двух видов гуманитарных техник и способов работы, предусматривает также три этапа: организацию рефлексивных процессов, результатом которых является проблематизация ценностно-смысловых оснований, системы связей и отношений и форм организации ведущей деятельности в со-бытийной общности; процессы самоопределения в проблемной (неопределенной) ситуации, включающие движение в различных смысловых пространствах, обнаружение смыслов и разметку смысловых пространств самоопределения; становление новой событийной общности — то есть команды изменений в окончательном виде, формирование новых связей и отношений в контексте новых смыслов и проектирование новых форм совокупной деятельности событийной общности.

Для реализации технологии коуч-наставничества на основе проектно-организованной программы необходимо создание системы условий. Успешной реализации программы способствует проектирование и построение системы мест (пространств), в которых коллективный субъект профессиональной деятельности может обнаружить различного рода ресурсы для реализации собственного шага развития, в первую очередь связанного с изменением своей профессиональной практики. Такая система мест должна быть ориентирована на возможности наращивания как профессиональных, так и личностных ресурсов, способствовать актуализации и позитивному развитию процессов личностного и профессионального самоопределения.

Выявлено, что эта система предполагает возможность включения и наращивания средств работы с идеальными объектами, освоения способов организации рефлексивной и методологической работы, работы с культурными образцами и расширения границ позиционного самоопределения, реализации процессов профессиональной коммуникации и построения профессиональных коопераций. Принципиальным моментом является понимание каждым участником значимости данного пространства для своего профессионального развития.

Системным условием реализации программы является построение

программы развития педагогического университета. Участие специалиста, преподавателя или студента в подобной работе предполагает его ответственное самоопределение, построение коопераций, обеспечивающих необходимые условия для реализации новых моделей собственной профессиональной деятельности. Работа профессионального коллектива по программе развития университета обеспечивает режимы рефлексивных обсуждений — проблемно-проектный семинар, анализ прецедентов, анализ актуальных проблем, работа фокус-групп и другие организационные формы, — которые являются значимым ресурсом профессионального развития ее участников.

Разработка и реализация проектно-организованной программы задает культурные основания и ориентиры профессионального самоопределения всех участников образовательного процесса. Третьим системным условием является институализация работ, направленных на инновационные изменения собственной профессиональной и педагогической практики в вузе, что может выражаться в формировании инновационной площадки или планировании соответствующих типов работ в рамках различных организованностей. Четвертое условие — организация информационной среды, ориентированной на задачи стратегического развития университета и возможность задействовать профессиональные и культурные источники, технологии искусственного интеллекта и нейросетей.

Формирование практических примеров реализации технологии коуч-наставничества в рамках создания проектно-организованной программы в сфере неформальной внутрикорпоративной подготовки предполагает разработку матрицы организации управленческо-инструментального знания, как системы ситуаций развития. Каждая ситуация развития «упакована» в проект определенного типа, связанных между собой единой целью, но различными способами ее достижения. Ситуация локального характера (локальные проекты) включает участников образовательных организаций и инновационных площадок, которые реализуют авторские программы развития с учетом общих тенденций и специфики

регионального уровня образования. Ситуация надрегионального уровня (общесистемные проекты) вбирает содержание региональной системы образования (городские и областные инновационные площадки, формирование ресурсных центров, система региональных мероприятий). Социокультурная ситуация включает межсистемные проекты, которые включают разные типы партнерств с вузами, организуемые на принципах коллаборации и сетевого взаимодействия.

В настоящее время командой изменений педагогического университета, активным участником которой является автор настоящего исследования, реализуются проекты в рамках проектно-организованной программы, каждый из которых воплощает базовый набор положений, но при этом имеет свою специфику и включает цели и задачи направления, содержание работы, проекты по направлению с указанием их названия, статуса и субъектов реализации, ожидаемые результаты, экспертные мероприятия, кураторов и ответственных лиц.

К базовым процедурам процесса реализации технологии коуч-наставничества с применением программы инициативно-проблемного типа в исследовании отнесены:

- позиционное самоопределение с принятием коллективного управленческого решения и становлением позиции ответственного коллективного субъекта профессиональной деятельности;
- координация управленческих позиций через организацию новых форматов профессиональной деятельности: проектные семинары, организационно-деятельностные игры, экспертные и стратегические сессии;
- экспертиза инновационного ресурсного потенциала коллектива разработчиков и партнеров по тиражированию и внедрению продуктов;
- научно-организационное сопровождение хода разработки и реализации программы, включая создание распределенной и согласованной полицентристской системы управления, организации и руководства.

На основании анализа результатов реализации проектно-организованной программы сделан аргументированный вывод о том, что команда изменений может

выступать ключевым фактором успешной трансформации педагогического университета, если ее становление в условиях внутрикорпоративной подготовки будет соблюдать согласованность принципов перспективного нормирования и прогностического видения будущего с тем, чтобы эффективно встроить новые нормы в существующие социокультурные отношения и в последующем их трансформировать в различные сферы профессиональной деятельности.

Функционал команды изменений определяется качеством человеческого потенциала ее участников, целенаправленно развиваемого в процессе реализации проектно организованной программы, которая посредством технологии коуч-наставничества становится механизмом «вращения» лидеров трансформации педагогического университета.

2.3. Концептуальная база коуч-наставничества команды изменений как новая образовательная стратегия внутрикорпоративной подготовки

Исследовательская повестка педагогического университета, направленная на организационную трансформацию, в качестве ведущего ресурса определяет формирование команды изменений. Методологической основой этого процесса определены человекоцентрированный подход и принципы самообучающейся организации. В качестве приоритетной исследовательской задачи было определено обеспечение соорганизации в едином полипозиционном пространстве внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета, сотрудников вуза, функционально выполняющих разные виды профессиональной деятельности, но внутренне разделяющих общие ценностно - смысловые ориентиры и принимающих миссию трансформации вуза.

Это обстоятельство показало необходимость проектирования нового формата проектно-инициативного взаимодействия различных субъектов ответственного социокультурного действия, заинтересованных в успехе трансформационных

процессов университета, в качестве которого была определена полипозиционная команда, непосредственно отвечающая за организационные изменения в вузе.

Поэтому необходимо расширить контекст рассмотрения коуч-наставничества, характеризовать его как новую образовательную стратегию внутрикорпоративной подготовки, наиболее адекватно вписывающуюся в логику пошагового программирования позиционно-событийного развития команд изменений в качестве событийной общности.

Озвученный в Послании Федеральному Собранию призыв к кардинальному обновлению подходов к системе подготовки кадров с учетом масштабных задач, стоящих перед страной [115], определил стратегический вектор развития непрерывного педагогического образования и необходимость организационных изменений. Приоритетным направлением становится развертывание опережающего непрерывного педагогического образования с учетом необходимости реализации его двойного опережения — опережения изменений в кадровом потенциале национальной экономики в целом и региональной в частности, а также в самой системе подготовки педагогических кадров. В этом контексте образовательная стратегия внутрикорпоративной подготовки команд изменений должна не просто реагировать на текущие запросы, а работать на опережение, формируя у участников способность проектировать желаемое будущее и создавать условия для его достижения.

Важно подчеркнуть, что педагогический университет, являясь элементом национальной образовательной системы в целом и непрерывного педагогического образования в частности, сохраняет в зоне своей ответственности консервативно-охранительную функцию. Данная функция обеспечивает ориентацию на стабильность и преемственность, воспитание гражданственности и патриотизма, в том числе через защиту и развитие национальной культуры и традиций. Вместе с тем необходимо трансформировать консервативно-охранительную функцию участников команды в новаторскую, обеспечивая постепенные изменения,

естественным образом интегрированные в деятельность университета. Для понимания консервативно-охранительной функции педагогического университета весьма актуальными являются педагогические основы обучения и воспитания, представленные в исследовании В.В. Сдобнякова [128]. Однако серьезные исследования, посвященные способам осуществления эффективной организационной трансформации педагогического вуза при сохранении генеральной установки на систему образования как институциональную сферу, призванную формировать и поддерживать тип личности, отвечающий государственным интересам, до сих пор не проводились. Это подчеркивает актуальность разработки образовательной стратегии, которая, с одной стороны, обеспечивала бы инновационное развитие университета, а с другой — сохраняла его ценностно-смысловую устойчивость.

В современной системе образования коучинговый подход используется достаточно широко, вписываясь в деятельностную парадигму, благодаря своей направленности на те же личностные приращения в виде умений самостоятельного целеполагания, рефлексии, критического мышления, продуктивной коммуникации и кооперации. Наличие коучинговых компетенций способствует успешному решению ключевых педагогических задач: стимулирование поиска самостоятельных решений; создание психологически благоприятной партнерской среды, в которой все субъекты получают поддержку собственного выбора, сохраняя личную ответственность и за свой выбор, и за конечный результат; фасилитация, сопровождающая ученика в его самостоятельном движении к цели; мотивирование к деятельности через обращение к личностным смыслам для усиления внутренней мотивации; педагогическая диагностика, обеспечивающая выявление достижений и дефицитов для своевременной корректировки маршрута образовательного продвижения.

В предлагаемой нами новой образовательной стратегии коуч – наставник помогает потенциальным участникам команды изменений строить свои

персональные и общекомандную траектории развития, анализировать свои шаги и вносить корректировки в случае необходимости. Таким образом воплощается философская идея самообучающейся организации.

Новая образовательная стратегия коуч-наставничества представляет собой целостную систему принципов, целей, содержания, методов и организационных форм, согласованную с процедурой «вращения» команды изменений как коллективного субъекта трансформации педагогического университета — от совместности на основе единого ценностно-смыслового поля до самообучающейся организации, способной непрерывно воспроизводить свой лидерский потенциал.

Синтез развивающего наставничества и коучинга, описанный в параграфе 2.1 с точки зрения стратегических целей рассматривается в синергетическом ключе. Эта интеграция означает появление принципиально нового образовательного решения, способствующего проактивному «вращению» субъектов изменений. В этой синергичной связке развивающее наставничество отвечает за передачу норм, ценностей и опыта, образуя тем самым «культурную рамку» команды изменений, а коучинг предоставляет эффективный инструментарий, обеспечивающий раскрытие индивидуального и коллективного потенциала, формирование ответственной субъектной позиции. Пользуясь терминологией В.И. Слободчикова и Г.А. Игнатьевой, описанный механизм можно поименовать как «антропопрактику выращивания собственно человеческого в человеке», осуществляемую в профессионально-деятельностном пространстве [51].

Несмотря на аксиоматический характер утверждения о том, что качество трансформационных процессов в организации напрямую определяется качеством согласованности ценностей и позиций их участников, следует признать, что большинство работников не владеют умениями работы в команде, не готовы действовать исходя из общих единых установок и сосредоточены на индивидуальных интересах. Отсюда вывод о необходимости разработки такой образовательной стратегии, которая прямо ориентирована на формирование

компетенций командного взаимодействия, сообразно с различными методами командообразования. Так, фасилитация обеспечивает гибкое применение командных умений в коммуникациях и эргономичность процедуры принятия совместного решения. Метод командостроения нацелен на построение и закрепление эффективных связей внутри команды. Что касается коуч-наставничества, то его принципиальное отличие состоит в использовании для улучшения рабочих процессов в команде и повышения качества ее результатов рефлексивных и диалоговых практик, что в большей степени влияет на развитие субъектности каждого ее участника.

Данная особенность объясняет выбор именно коуч-наставничества для внутрикорпоративной подготовки команды изменений в педагогическом университете, в котором в качестве главного ресурса развития выступает человеческий потенциал, а цели — становление субъекта, способного быть лидером изменений. Здесь весьма продуктивны методика корпоративных деловых игр Г.А. Донских [43], которые применяются на командных коуч-сессиях; использование деловых игр по технологии Р.М. Белбина [16].

Коуч-наставничество можно также представить, как форму партнерства команды изменений, лидера организации, коуч-наставников. Последние действуют из стратегической перспективы, раскрывая потенциал команды, мотивируя ее участников к поиску собственных решений, что работает на формирование и развитие у них способности к самообучению и саморазвитию, что в итоге как раз и является ключевым показателем зрелости команды изменений.

Коуч-наставничество как образовательная стратегия регулируется с учетом определенных системообразующих принципов;

- принцип самоуправления закладывает приоритет автономии и ответственности участников команды изменений, которые принимают командные решения без прямого контроля коуч-наставника;
- эвристический принцип (принцип майевтики) определяет диалог в качестве

приоритетного формата коммуникации, он выглядит как последовательное задавание вопросов со стороны коуч-наставника, помогающих самостоятельному поиску его подопечными стратегий и путей достижения также самостоятельно сформулированных целей;

- принцип развития посредством рефлексии закрепляет ведущую роль рефлексии в анализе причин и последствий, совершаемых действий, развитии критического мышления и осознанного отношения к деятельности.

Помимо указанных принципов коуч-наставничество регулируется также обоснованными в первой главе и конкретизированными в параграфе 2.1 принципами событийности и опережающего развития, что связывает новую образовательную стратегию со стратегическими задачами университета.

Установлено несколько линий качественного изменения профессионально-личностных показателей участников команды изменений под влиянием коуч-наставничества:

- осознанность, сопряженная с владением самонаблюдением и рефлексией, что помогает принимать взвешенные решения, понимать и осознавать собственные мысли, эмоции и действия, интегрировать в командное взаимодействие личные цели и ценности;

- ответственность, в коуч-наставничестве связанная со стимулированием наставляемых к осознанию своих намерений и принятию на себя полной ответственности за их успешную реализацию; создание поддерживающей среды в формате регулярных коучинговых сессий позволяет отслеживать прогресс и корректировать дальнейшие стратегии командного поведения;

- линия саморазвития, направленная на формирование у подопечных принятия необходимости постоянного совершенствования навыков, становления готовности непрерывно адаптироваться к изменениям и новым реалиям;

- линия доверия, выступающая основой последующих доверительных отношений в команде организационных изменений; оно создает атмосферу,

способствующую открытому диалогу, обеспечивает открытость во взаимодействии и готовность к сотрудничеству.

Значимым аспектом запуска технологии коуч-наставничества выступает анализ и четкая фиксация сформированности профессионально важных качеств ее участников на стартовом этапе. Ключевыми характеристиками исходной ситуации внедрения данной технологии для формирования команды организационных изменений в университете стали: отсутствие системной внутрикорпоративной подготовки, устаревшие подходы к развитию сотрудников.

Процессы профессионального развития кадров вуза осуществлялись несистемно, в значительной степени опираясь на личные инициативы отдельных руководителей либо опытных специалистов. Передача знаний новым сотрудникам происходила в рамках выполнения текущих задач, без предварительного планирования содержания и последовательности обучающих действий. При этом качество передачи знаний и умений зависело исключительно от личных качеств участников данного процесса, что существенно снижало управляемость процессами развития кадров.

Анализ мотивации сотрудников, вовлеченных в стратегические проекты, показал, что более половины опрошенных (55%) участвовали в трансформационных процессах по приказу либо фактически принудительно, остальные респонденты в практически равных долях распределились между ответами «Не участвую» и «Инициативное участие».

Кроме того, был выявлен недостаточный уровень сформированности компетенций эффективной командной коммуникации (Таблица 5). По результатам диагностики проявлений эмоционального интеллекта, определяемого как способность распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями, а также умение учитывать эмоции окружающих в процессе общения и принятия решений, только 40% сотрудников продемонстрировали высокий уровень эмпатии и эффективного управления эмоциями в командном взаимодействии.

Было установлено, что полное или частичное (недостаточное) отсутствие навыков проявления эмоционального интеллекта у членов команды изменений тормозит проведение открытых дискуссий, связанных с обсуждением проблем, и снижает вовлеченность в совместной и целенаправленной работе.

Таблица 5 — Основные проявления дефицита навыков эмоционального интеллекта у членов команд изменений

Компонент <i>EI</i>	Проявление дефицита	Последствия
Эмпатия	Невнимание к эмоциям других членов команды	Потеря доверия
Саморегуляция	Импульсивные реакции на стресс	Рост конфликтов
Социальные навыки	Сложности в установлении контакта	Снижение эффективности коммуникаций

Как показал замер, 60% участников наших мероприятий не обладали достаточно высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, что вело к снижению эффективности командной работы (Рисунок 6).

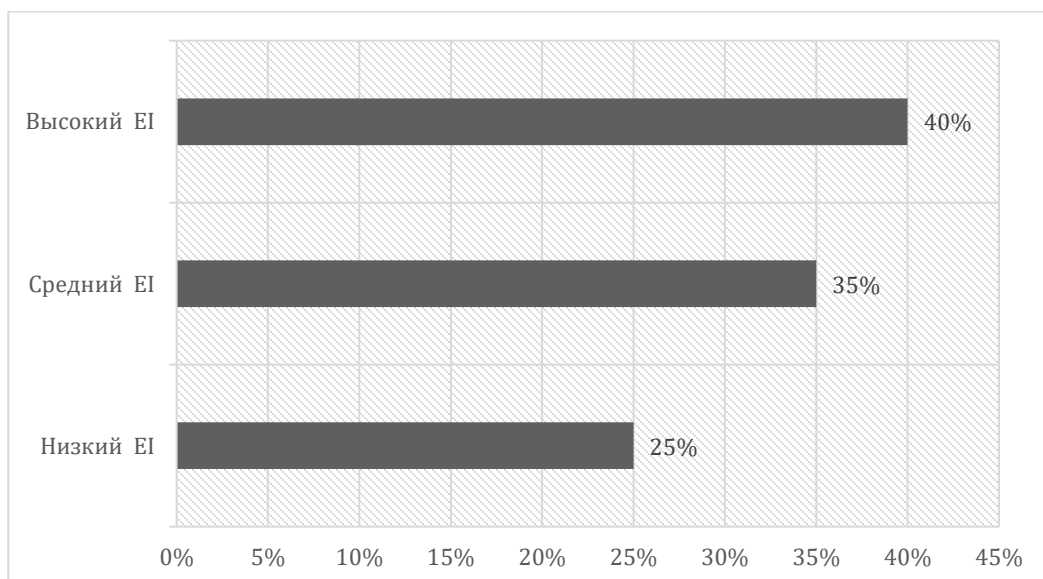


Рисунок 6 – Уровень развития эмоционального интеллекта среди членов команд изменений до введения технологии коуч-наставничества, %

Во многих работах, исследующих процессы эмоционального развития и уровни сформированности эмпатии, указывается на то, что данные качества команды изменений определяют основу реализации технологии коуч-наставничества и требуют обязательной диагностики [55, 56, 136, 150, 178]. В 3 главе нами будут представлены результаты эмпирического исследования динамики рефлексии и самооэффективности участников стратегических и экспертно-оценочных сессий.

Наряду с эмоциональным интеллектом важным профессионально-личностным качеством, определяющим качество команды изменений, является стратегическое планирование — умение ставить и определять цели и направления организации деятельности на долгосрочную перспективу, разрабатывать концепции и стратегии развития, принимая важные и аргументированные управленческие решения.

Методика включенного наблюдения позволила установить недостаточный уровень стратегического планирования в области создания команды изменений (Таблица 6)

Таблица 6 – Уровни проявления стратегического планирования в составе команды изменений

Аспект	Проявление дефицита	Последствия
Долгосрочное и среднесрочное планирование	Ориентация только на текущий месяц	Потеря потенциальных возможностей роста
Оценка ключевых факторов, влияющих на деятельность организации и умение делать выводы на основании фактов	Отсутствие системной аналитико-прогностической работы	Снижение темпов и результативности изменений
Адаптация стратегий	Медленная реакция на внешние изменения	Упущение конкурентных преимуществ

Анализ полученных данных показал, что около 30% из числа участников команды изменений, демонстрируют развитые навыки стратегического

планирования, остальные же осуществляют и сосредоточены на решении конкретных оперативных задач (Рисунок 7).

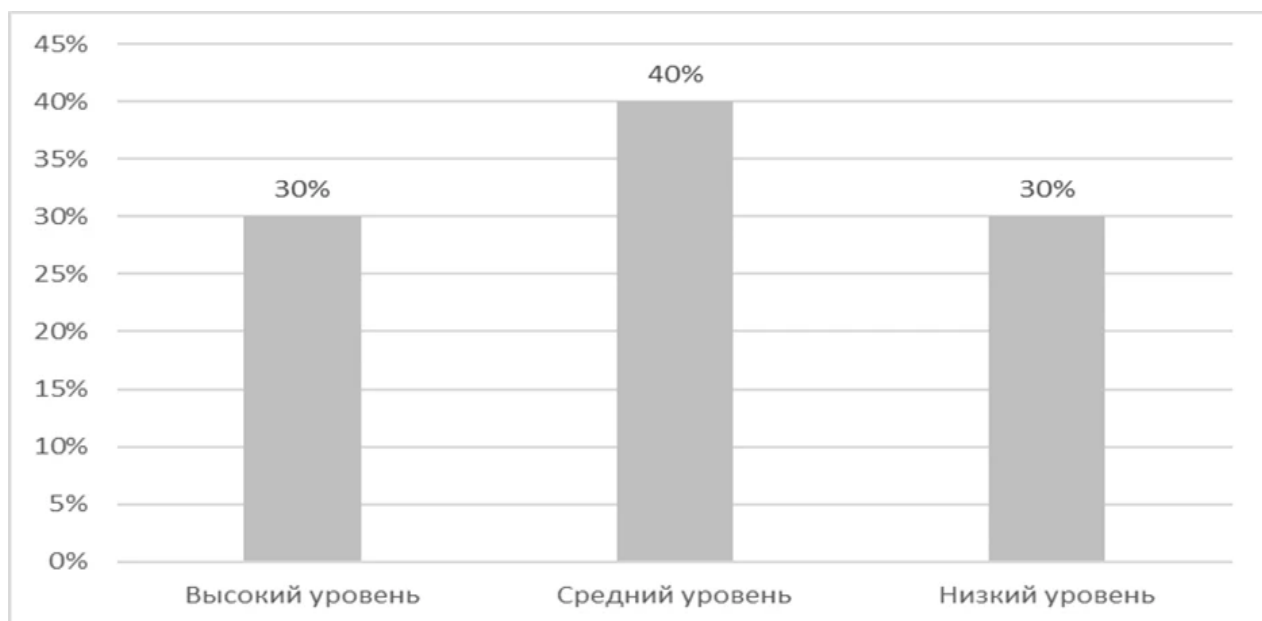


Рисунок 7 – Уровень сформированности навыка стратегического планирования до введения технологии коуч-наставничества, % сотрудников

Полученные результаты до начала организации опытно-экспериментальной работы по разработке и реализации технологии коуч-наставничества определили необходимость постановки исследовательской задачи по созданию эффективной команды стратегических изменений в контексте трансформации вуза. В третьей главе приведены результаты динамики управленческих компетенций участников стратегических сессий в полном объеме.

Полученные результаты данной методики позволили установить, что при низком уровне доверия между членами команды, снижалась результативность поиска общего способа командной работы, что порождало атмосферу более глубоко взаимного недоверия и влекло за собой невыполнение плана и ответственности.

Особо следует отметить невысокий уровень вовлеченности научно-педагогических работников вуза в рамках стратегического планирования и реализации проектов. Оценка по методике Q12, разработанной американским институтом Гэллага

(Gallup Q12) [194], показала, что около 30% профессорско-преподавательского состава относятся к категории «вовлеченных», то есть активно работающих на достижение целей стратегических проектов развития вуза. Полученные результаты позволили распределить членов команды изменений по уровням вовлеченности (Таблица 7).

Таблица 7 – Распределение членов команды изменений по уровню вовлеченности в процессы стратегирования развития вуза (по статистике *Gallup Q12*)

Категория вовлеченности	Доля	Описание
Вовлеченные	30 %	Активные, выдвигающие инициативы
Не вовлеченные	50 %	Участвующие в процессах стратегирования вуза по приказу
Активно не вовлеченные	20 %	Проявляющие негативизм и сопротивление

Кроме обозначенных выше профессионально-важных качеств требовалось выявить дополнительные проблемы командообразования. На основе диагностики пяти командных дисфункций по методике Патрика Ленсиони [74] было выявлено наличие всех пяти командных проблем: отсутствие доверия, страх перед конфликтами, недостаточная приверженность общим решениям, уклонение от ответственности и слабый фокус на общий результат (Таблица 8).

Таблица 8 – Основные проявления проблем командного взаимодействия по модели П. Ленсиони

Проблемная зона	Проявления	Последствия
Отсутствие доверия	Закрытость, недоверие к коллегам	Замедление коммуникаций и потери информации
Страх конфликтов	Избегание выражения несогласия	Рост пассивной неудовлетворенности
Недостаточная приверженность	Слабое выполнение коллективных решений	Снижение качества общего результата

Продолжение таблицы 8

Уклонение от ответственности	Перекладывание задач	Провал сроков и задач
Отсутствие фокуса на общий результат	Работа в интересах личных целей	Разобщенность команды

Ряд исследователей в качестве факторов, способствующих снижению вовлеченности, отмечают отсутствие четких карьерных перспектив, недостаток регулярной обратной связи, слабую связь между результатами проектной деятельности и системой признания достижений [79,86]. Внедрение инструментов коучинга и наставничества, проведение регулярных сессий обратной связи и признание достижений сотрудников, активно участвующих в процессах преобразований, было определено в качестве одного из приоритетных направлений работы проекта для развития вовлеченности.

При работе в команде важно соблюдать баланс между ориентацией ее членов на индивидуальный и коллективный результат. Оценка компетенции «командная работа» у научно-педагогических работников, проведенная с использованием ситуационных тестов, показала, что более двух третей опрошенных (65%) интересуются только персональными результатами и только 35% работников готовы к совместному с коллегами достижению общих целей параллельно с собственными индивидуальными. Такая ситуация фрагментирует коллективные усилия, снижает эффективность и ограничивает синергийный потенциал командной работы. Именно поэтому особое внимание уделялось решению задачи формирования культуры ответственности вкупе с навыками командного взаимодействия во внутрикорпоративной подготовке команд изменений.

Важнейшими свидетельствами успешности формирования команды изменений является уровень развития у ее участников навыков саморегуляции и

самоорганизации. Саморегуляция предполагает способность контролировать свое эмоциональное состояние и поведение в рабочих ситуациях, а самоорганизация обеспечивает возможность эффективно планировать время и устанавливать приоритизацию задач (Таблица 9).

Таблица 9 – Показатели по уровню саморегуляции и самоорганизации членов команды изменений

Навык	Проявление дефицита	Последствия
Управление временем	Несоблюдение сроков выполнения задач	Рост количества просроченных задач
Эмоциональная саморегуляция	Быстрая потеря мотивации в стрессовых условиях	Снижение продуктивности и качества работы
Приоритизация задач	Фокус на несущественные задачи	Низкая эффективность

Диагностика с использованием опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» показала, что только 40% научно-педагогических работников вуза эффективно управляют своим рабочим временем и эмоциональным состоянием в стрессовых ситуациях [95]. При этом 60% респондентов испытывают трудности в планировании, имеют склонность к прокрастинации и быстрому выгоранию в условиях высокой нагрузки.

Развитие навыков саморегуляции и планирования стало значимой частью проектирования команды организационных изменений через коуч-наставничество, направленное на повышение общей продуктивности и устойчивости команды.

Процессы трансформационных изменений предполагают способность команды изменений к инициативности, которая проявляется в способности выдвигать концептуальные идеи, замыслы по их воплощению, нестандартные и конструктивные решения. Анализ показал недостаточно высокий уровень проявления инициативности членами команды изменений (Таблица 10).

На основании опроса по бланковому тесту «Инициативность» А.И. Крупнова

[69] выявлено, что только около 25% научно-педагогических работников регулярно проявляют инициативу в предложениях по улучшению работы своего структурного подразделения либо вуза в целом. Остальные демонстрируют пассивную позицию, ограничиваясь выполнением задач текущего функционирования.

Таблица 10 – Характеристики определения уровня инициативности среди сотрудников

Показатель	Проявление дефицита	Последствия
Предложения по улучшению	Отсутствие новых идей от сотрудников	Замедление развития процессов
Активность в проектах	Минимальное участие в дополнительных инициативах	Недоиспользование внутренних ресурсов
Профессиональный рост	Ожидание указаний от руководства	Снижение динамики личностного развития

Внедрение технологии коуч-наставничества дает импульс для развития инициативности, базирующейся на высокой активности, ответственности за общий результат и готовности к изменениям. Результаты эмпирического исследования динамики индекса инновативности участников стратегических сессий будут представлены в третьей главе.

Проблема низкой результативности организационных изменений напрямую связана с недостаточным развитием в вузе культуры регулярной и структурированной обратной связи между руководителями и подчиненными. Обратная связь носила эпизодический и, зачастую, реактивный характер: сотрудники получали комментарии преимущественно в случае ошибок или недовольства результатами, а не в качестве системного инструмента поддержки.

Анализ показал, что только 20% сотрудников получали обратную связь хотя бы раз в месяц, а 40% утверждали, что за последние полгода не получили никакой оценки своей работы от руководителей. Отсутствие регулярной положительной

обратной связи снижает уровень вовлеченности и лояльности сотрудников, поскольку их вклад в общую работу остается незамеченным (Таблица 11).

Необходимо отметить, что руководители среднего звена слабо вовлечены в развитие подчиненных, расценивая задачи обучения и развития как малозначимые. По данным интервью и опросов, 65% руководителей считают развитие сотрудников зоной ответственности лишь внешних организаций, предоставляющих повышение квалификации, а не частью собственных управленческих функций.

Таблица 11 – Характеристика проявления частоты обратной связи

Частота обратной связи	Доля сотрудников	Комментарий
Ежемесячно	20 %	Регулярная обратная связь
Раз в полгода	40 %	Эпизодическая обратная связь
Практически отсутствует	40 %	Отсутствие обратной связи

Отсутствие у линейных руководителей системного подхода к развитию персонала ведет к падению вовлеченности сотрудников в проекты развития вуза. Одновременно такая ситуация блокирует формирование культуры наставничества внутри подразделений. При этом одним из важнейших преимуществ внедрения коуч-наставничества выступает формирование у руководителей ответственности за развитие своих команд и освоение навыков проведения регулярных развивающих бесед, коучинговых сессий и предоставления конструктивной обратной связи.

Анализ практики адаптации новых работников в вузе показал, что процедуры ввода в должность носят преимущественно формальный характер без глубокой интеграции в корпоративную культуру организации. Отсутствуют разработанные адаптационные программы с четкими целями, контрольными точками и системой наставнического сопровождения. Опрос новых сотрудников показал, что 70% из них не получили четкого плана развития на первые месяцы работы, а 60% испытывали недостаток поддержки в процессе освоения новых обязанностей.

Таким образом, на констатирующем этапе нами выявлено наличие дефицитов в командных коммуникациях и взаимодействии у научно-педагогических работников Мининского университета, что безусловно затрудняет продвижение вуза по всем направлениям стратегирования развития. Выдвинуто предположение о необходимости внедрения современного подхода, базирующегося на системном развитии компетенций, постановке целей, поддержке саморазвития сотрудников и регулярной обратной связи.

На момент старта проектно-организованной программы подготовки команд организационных изменений внутрикорпоративное обучение научно-педагогических работников университета сводилось к разовым мероприятиям: тренингам, семинарам и вебинарам. Формат большинства обучающих мероприятий носил преимущественно лекционный характер с упором на передачу теоретических знаний без должного внимания к отработке практических навыков. Не предполагалось какой-либо посттренинговой поддержки, коучингового сопровождения или регулярной оценки применения знаний на практике. Передача знаний осуществлялась в формате трансляции готовых решений и стандартных инструкций без активации самостоятельного мышления и рефлексии участников обучения. Не проводились сессии обратной связи, супервизии, разборы практических кейсов на рабочем месте. Это означало, что даже наиболее мотивированные сотрудники оставались один на один с вызовами применения новых подходов в реальных условиях.

Следствием этого стало то, что даже после прохождения обучения сотрудники не демонстрировали значительного роста эффективности в своей деятельности и участия в стратегических проектах (Таблица 12).

Было установлено, что отбор содержания внутрикорпоративной подготовки осуществлялся без учета индивидуальных особенностей и предпочтений сотрудников. Это снижало актуальность содержания работы и его мотивационную ценность, что определило необходимость применения современных методов

развития персонала, таких как коуч-наставничество, средств персонализированного обучения, техник вовлечения в процесс собственного развития. В связи с этим был избран коучинговый подход, ориентированный на развитие осознанности, самостоятельности и ответственности сотрудников за собственное развитие.

Таблица 12 – Сравнение текущей и целевой модели внутрикорпоративного обучения

Критерий	Текущая модель	Целевая модель (коуч-наставничество)
Основной акцент	Теоретические знания	Практические навыки и развитие компетенций
Формат обучения	Семинары, лекции	Индивидуальная работа, практика, коучинг
Поддержка после обучения	Отсутствует	Регулярные коуч-сессии, сопровождение
Индивидуализация подхода	Нет	Да
Связь с целями стратегического развития	Слабая	Прямая

Было установлено, что отбор содержания внутрикорпоративной подготовки осуществлялся без учета индивидуальных особенностей и предпочтений сотрудников. Это снижало актуальность содержания работы и его мотивационную ценность, что определило необходимость применения современных методов развития персонала, таких как коуч-наставничество, введения средств персонализированного обучения, техник вовлечения в процесс собственного развития. В связи с этим в системе неформального ДПО был избран коучинговый подход, ориентированный на развитие осознанности, самостоятельности и ответственности сотрудников за собственное развитие, позволяя через проектное конструирование создавать авторский маршрут в профессиогенезе и каждому в команде раскрыть свой творческий потенциал, осознанно беря на себя ответственность за принимаемое решение и продуктивное действие.

2.4. Проектирование и внедрение технологии коуч-наставничества: этапы и инструменты

В условиях реализации дополнительной профессиональной программы внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом вузе была разработана концептуальная модель, которая отражает логику пошагового проектирования технологии коуч-наставничества и внедрения в практику внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом вузе (Рисунок 8). Процесс включает восемь последовательных этапов, каждый из которых характеризуется ключевой целью, системой основных действий и набором инструментов, обеспечивающих достижение конкретного результата и образовательного продукта.

Этап 1. Инициация. На данном этапе происходит определение необходимости разработки программы, формирование инициативной группы и определение стратегических треков развития. Ключевыми инструментами выступают анализ заинтересованных сторон и SWOT-анализ, итогом становится решение о запуске проектно-организованной программы.

Этап 2. Диагностика и целеполагание. С помощью опросных методов и интервью (Gallup Q12) осуществляется анализ наличной ситуации, формулирование целей и задач предполагает применение методологии SMART.

Этап 3. Программирование: построение структуры программы и подбор ее содержания, в том числе в формате стратегических сессий. Кроме того, предлагается использовать карты целей и дорожные карты.

Этап 4. Ресурсообеспечение: определение всех видов ресурсов: организационных, финансовых, кадровых, информационных и распределение зон ответственности. Продукты, создаваемые на данном этапе – это план и бюджет разработанного проекта.



Рисунок 8 - Этапы разработки программы развития команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров

Этап 5. Реализация: развивающее наставничество и коучинг, обеспечивающие реализацию плана и вовлеченность участников команды изменений в деятельность.

Этап 6. Мониторинг и аналитика: сбор данных и их обработка, анализ отклонений от установленных значений мониторинговых показателей; используются опросы, дашборды и различные техники обратной связи.

Этап 7. Оценка результатов и определение областей корректировки плана.

Этап 8. Подготовка лучших практик к тиражированию, определение способов масштабирования успешного опыта.

В качестве наиболее значимых результатов реализации программы следует назвать: устойчивое развитие команды, достижение стратегических университетом целей, рост доли сотрудников, вовлеченных в трансформационные процессы. На каждом шаге программирования действует механизм обратной связи, обеспечивающий контролируемый переход от абстрактных целей к конкретным действиям. Работа по реализации проекта внедрения технологии коуч-наставничества осуществлялась в семь последовательных этапов. Первый этап охватывал работу с руководителями структурных подразделений посредством индивидуальных консультационных встреч. Второй этап предполагал постановку целей-ценностей развития команды изменений. На третьем этапе проводились командных коуч-сессии, которые плавно проходили в четвертый этап — внедрение системы регулярной обратной связи. Пятый этап был связан с передачей команде коучинговых инструментов и приемов технологии коуч-наставничества. Шестой этап — формирование культуры саморазвития и ответственности — пронизывал все этапы командной работы. Мониторинг динамики и коррекции действий завершался седьмой этап.

1. *Индивидуальная работа с руководителями* нацелена на выработку у них обновленной модели управления, базирующейся на коучинговых принципах. Ключевой акцент здесь делается на раскрытии потенциала подчиненных, а также на создании необходимых условий для

последовательного повышения уровня их осознанности, автономии и личной ответственности за результаты деятельности (Таблица 13).

Таблица 13 – План действий на этапе индивидуальной работы с руководителем

Этап	Действие	Инструменты и методы
1.	Проведение стартового интервью	Определение текущего управленческого стиля, уровня владения коучинговыми навыками, мотивации к изменениям. Оценка персонала высшего и среднего звена, методика которой, используется в ассессмент-центре [88,120]
2.	Формирование индивидуального плана развития	<i>SMART</i> -формулировка целей для руководителя в части развития коуч-подхода
3.	Обучение базовым коучинговым навыкам	Активное слушание, сильные вопросы, обратная связь по модели <i>SBI</i>
4.	Проведение регулярных коуч-сессий	Периодичность: два раза в месяц; использование модели <i>GROW</i> , четырехэтапный процесс, обеспечивающий движение от цели к оценке текущей ситуации, определению сильных сторон и ресурсов и, далее, к плану личных действий и <i>TGROW</i> , где добавляется шаг определения конкретной области или проблемы, где необходимо добиться результата [150]
5.	Практика применения коучингового стиля в управлении	Задания между сессиями: применение навыков в реальных рабочих ситуациях
6.	Поддержка в рефлексии и осмыслении изменений	Совместный анализ удачных кейсов и точек роста на каждой сессии
7.	Подготовка к следующему этапу – работе с командой	Построение плана вовлечения команды в коучинговые практики

2. Этап определения целей развития команды имеет принципиальное значение для построения как персональных, так и общекомандных траекторий профессионального роста ее участников [206]. Задачи данного этапа включают осуществление комплексной диагностики текущего состояния команды, идентификацию зон ближайшего развития и формулирование обоснованных задач на проектный период, реализация которых направлена на поддержку и

активизацию процессов трансформационных изменений и командообразования (Таблица 14).

Таблица 14 – Характеристика действий на этапе целеопределения команды изменений

Этап	Действие	Инструменты и методы
1.	Проведение индивидуальных интервью с членами команды	30-минутные встречи; открытые вопросы о текущих сложностях, ожиданиях, мотивации
2.	Диагностика уровня командной динамики	Использование методики «Пять дефицитов команды» Патрика Ленсиони (опросник) [74]
3.	Оценка вовлеченности сотрудников	Применение опросника <i>Gallup Q12</i> для анализа вовлеченности и выявления внутренних барьеров [194]
4.	Сбор обратной связи о стиле управления руководителя	Анонимные анкеты среди сотрудников; выявление сильных и слабых сторон руководства
5.	Формирование карты сильных сторон и зон развития команды	Комплексный анализ результатов всех диагностик, выделив приоритетные направления
6.	Индивидуальное целеполагание для участников команды	<i>SMART</i> -формулирование целей, согласованных с самим сотрудником и руководителем
7.	Определение коллективных целей для команды	Формирование общекомандных целей в части повышения эффективности взаимодействия, ответственности и ориентации на результат

3. Целью организации регулярных командных коуч-сессий является формирование коллективной культуры деятельности и сознания для усиления ответственности и доверительных отношений, а также проработки командных целей. Стратегическая задача - формирование системно-коммуникационного пространства для открытого диалога внутри команды и углубления качества взаимодействия между сотрудниками (Таблица 15)

Таблица 15 – План действий на этапе запуска командных коуч-сессий

Этап	Действие	Инструменты и методы
1.	Определение формата и регламента коуч-сессий	Длительность: два часа; периодичность: 1 раз в месяц; Формат: онлайн/очно
2.	Подготовка темы каждой сессии	Темы согласовывались с руководителем и базировались на данных диагностики команды

Продолжение таблицы 15

3.	Разработка сценария сессии	Структура: вступление → работа с целями → групповая рефлексия → закрытие сессии
4.	Стимулирование вовлеченности всех участников	Применение техник фасилитации: «круги обсуждения», «открытые вопросы», «обратная связь в парах»
5..	Введение обязательной рефлексии по итогам каждой сессии	Упор на осознание инсайтов и формирование конкретных шагов на период до следующей встречи
6.	Документирование итогов	Протоколирование целей, договоренностей и задач для последующего отслеживания прогресса
7.	Обучение командному коучингу	Модель «Пять дисциплин» включает в себя пять дисциплин (Peter Hawkins) [200]: - установка: понимание того, зачем существует команда и что она делает; - разъяснение: разработка четкой цели, видения и задач, которые соответствуют потребностям организации; - совместное творчество: построение прочных рабочих отношений и процессов внутри команды; взаимодействие: управление взаимоотношениями с ключевыми заинтересованными сторонами за пределами команды. основное обучение: постоянное обучение и адаптация в команде.

Организация командных сессий опирается на ряд особенностей:

- обеспечение психологически безопасной среды: участники заблаговременно информируются о том, что на сессии не проводятся диагностики оценочных суждений, все ориентированы на развитие и саморазвитие;
- исключительная добровольность высказываний, самостоятельность в готовности участвовать в диалоге, подавать инициативу и др.
- работа через вопросы, а не через директивные указания: коучинговый подход предполагает минимизацию советов и максимальное стимулирование самостоятельного размышления участников;

– регулярность участия, обеспечивающая поддержание непрерывной динамики развития членов команды.

4. *Внедрение действенной системы регулярной обратной связи* нацелено на углубление осознанности сотрудников, совершенствование их профессиональных компетенций и упрочение внутрикомандных связей. Задача данного этапа заключается в выстраивании структуры систематического обмена обратной связью как между руководителем и подчиненными, так и внутри команды. Это позволяет стимулировать профессиональный рост, своевременно корректировать ошибки и формировать культуру открытого взаимодействия (Таблица 16).

Таблица 16 – Характеристика конкретных действий на этапе внедрения системы обратной связи

Этап	Действие	Инструменты и методы
1.	Обучение руководителя модели обратной связи <i>SBI</i> (<i>Ситуация-Поведение - Воздействие</i>)	Практика на индивидуальных коуч-сессиях с руководителем
2.	Разработка регламента встреч обратной связи	Ежемесячные встречи один на один; продолжительность 30 минут на сотрудника
3.	Информирование команды о целях и правилах обратной связи	Презентация на командной встрече: зачем нужна регулярная обратная связь и как она будет проходить
4.	Проведение пилотных встреч обратной связи	Применение структуры: описание ситуации → конкретное поведение → влияние на результат → рекомендации
5.	Введение элемента «обратная связь снизу вверх»	Сотрудники получают право давать обратную связь руководителю в безопасной и конструктивной форме
6.	Интеграция кратких рефлексивных блоков в командные коуч-сессии	После каждой сессии — 10 минут на открытый обмен наблюдениями и благодарностями
7.	Постоянный мониторинг качества обратной связи	Сбор анонимных оценок качества процесса обратной связи через опросники каждые 3 месяца

Главной функцией обратной связи технологии коуч-наставничества является обеспечение поддержки профессионального развития каждого

сотрудника, создание условий для регулярных и эффективных встреч, поддержание двустороннего характера коммуникаций и удержание фокуса на достижениях конечного результата. В качестве коучингового инструмента обратной связи используются чек-листы, задействуются методики в рамках модели SBI (Ситуация – Поведение – Воздействие) и фрейм «Feedforward» (Маршалл Голдсмит), анонимные опросники оценки качества обратной связи для выявления зон развития членов команды изменений [213].

5. *Передача команде коучинговых инструментов* производится с целью обучения сотрудников применению соответствующих техник, что требуется для эффективной коммуникации, нового целеполагания, формирования рефлексивных способностей и ответственности за планируемые результаты (Таблица 17).

Таблица 17 – Характеристика действий по владению коучинговыми инструментами в команде изменений

Этап	Действие	Инструменты и методы
1.	Введение концепции коучингового подхода	Объяснение принципов: вопросы вместо советов, активное слушание, ответственность
2.	Обучение технике активного слушания	Практика в парах: отработка навыков перефразирования, уточняющих вопросов
3.	Освоение модели <i>GROW</i>	Совместная проработка целей команды и индивидуальных задач через структуру <i>GROW</i> (<i>постановка цели, анализ текущей ситуации, поиск вариантов решения, разработка плана действий</i>)
4.	Применение рамки результата	Что конкретно вы хотите достичь?
5.	Развитие навыков постановки развивающих вопросов	Упражнения: превращение советов в вопросы, примеры сильных вопросов на практике
6.	Практика конструктивной обратной связи в команде	Модель <i>SBI</i> : обратная связь в рамках групповых упражнений
7.	Рефлексия как обязательный элемент сессий	Фиксация персональных открытий и шагов развития

В ходе командных сессий применяется следующий набор коучинговых

средств: метод активного слушания; модель поэтапного достижения целей GROW; конструирование «рамки» желаемого конечного результата; формулирование развивающих вопросов; предоставление обратной связи согласно модели SBI; рефлексивная практика, включающая анализ собственных действий и выявление точек дальнейшего роста.

Проведение командных коучинговых сессий строится по принципу «малых шагов»: на каждой встрече осваивается не более одного-двух инструментов, что предотвращает информационную перегрузку участников. В ходе проигрывания и разборе реальных рабочих жизненных ситуаций, размещенных в кейсах, выполняются правила применения инструментов для их использования не только на данном этапе стратегической сессии, но и их повторного применения при выполнении и закреплении новых упражнений, кроме того каждый член команды получает небольшие задания по применению коучинговых техник в своей повседневной работе [33, 60, 61, 215, 217].

6. *Главной функцией шестого этапа командной работы является обеспечение всеми имеющимися средствами формирования культуры саморазвития, навыков саморефлексии, способности ставить личностные цели, разработка индивидуального маршрута саморазвития и формирование готовности нести ответственность за свои принимаемые решения (Таблица 18).*

Таблица 18 – Характеристика действий по формированию культуры саморазвития и ответственности

Этап	Действие	Инструменты и методы
1.	Введение концепции «образ мышления владельца» на командной сессии	Обсуждение разницы между подходами «исполнитель» и «владелец результата»
2.	Постановка личных целей развития сотрудниками	Формулировка персональных целей по принципу <i>SMART</i>
3.	Развитие навыка саморефлексии	Введение практики регулярной рефлексии: «Что получилось? Что вызвало сложности? Чему я научился(лась)? Что можно улучшить? Какие шаги сделаю дальше?»

Продолжение таблицы 18

4.	Личное планирование развития	Разработка индивидуальных планов развития – документов, описывающих цели, навыки, ресурсы и действия, необходимые для профессионального роста
5.	Ответственность за внедрение коучинговых инструментов	Самостоятельное применение техник активного слушания, постановки вопросов, обратной связи
6.	Внедрение практики отчетности по личным целям	Ежемесячные короткие самопрезентации сотрудниками прогресса по своим целям на командных встречах
7.	Ролевое моделирование руководителем	Демонстрация принципов саморазвития и ответственности самим руководителем через личный пример

Элементами культуры саморазвития являются инициативность в обучении, нахождение эффективного способа решения задач, выявление средств для самореализации, открытость обратной связи; поддержка личностных смыслов и внутренней мотивации сотрудников в качестве драйверов развития; применение коучинговой модели к самому себе в целях самоанализа и саморазвития [67].

7. Система отслеживания динамики изменений в команде и регулярной корректировки действий, на основе получаемых данных позволяет не только констатировать прогресс команды, но и оперативно адаптировать проект с учетом актуальных потребностей сотрудников. Данная система отслеживания действий направлена на реализации таких целей, как обеспечение открытости и прозрачности выполняемых процедур, выявление проблем и проведение проблемно-ориентированного анализа, корректировка программы развития и саморазвития, выявление тенденций изменения, использование средств для проведения систематического анализа (Таблица 19).

К базовым критериям оценки динамики изменений ученые определяют четыре группы: вовлеченность членов команды изменений, их готовность и дополнительная ответственность в принятии решений; уровень доверия

внутри членов команды, открытость в высказывании мнений, способность видеть и признавать свои ошибки, умение запрашивать помощь при столкновении с трудностями; наличие коучинговых навыков (применение активного слушания, постановка вопросов по модели GROW, использование обратной связи SBI в жизненных ситуациях); индивидуальное целеполагание и способность строить персональные планы саморазвития [39].

Таблица 19 – Характеристика действий организации мониторинга динамики и коррекции результатов

Этап	Действие	Инструменты и методы
1.	Определение ключевых критериев отслеживания динамики	Вовлеченность, уровень доверия в команде, сформированность коуч-навыков
2.	Организация регулярных опросов по вовлеченности	Использование опросника <i>Gallup Q12</i> [Рус] в начале проекта, в середине и в конце проекта
3.	Проведение промежуточной диагностики командной динамики	Применение опросника «Пять пороков команды» Патрика Ленсиони
4.	Отслеживание выполнения индивидуальных планов развития	Ежемесячная отчетность сотрудников о прогрессе по личным целям
5.	Анализ обратной связи после командных коуч-сессий	Сбор обратной связи о восприятии формата и пользы каждой коуч-сессии через короткие анонимные анкеты
6.	Внутренние рабочие встречи по корректировке проекта	Ежемесячные встречи рабочей группы проекта для обсуждения данных мониторинга и корректировки плана работы
7.	Финальный сравнительный анализ	Сопоставление стартовых и итоговых данных по вовлеченности, командной динамике и развитию навыков сотрудников. Модель формирования команды проекта на базе методов дискретной оптимизации, предложенная С.М. Бекетовым и соавторами, может быть использована для верификации результатов [15]

Вся система процесса мониторинга слежения динамики и коррекции практических действий осуществляется на принципах регулярности сбора

полученных данных; открытости процедур отслеживания изменений; принцип адаптивности проектного персонального плана и фокусировки на показателях саморазвития и самореализации.

Внедрение проектно-организованной программы коуч-наставничества осуществлялось в реальных условиях разработки стратегического проекта «Федеральный экспертно-методический центр по повышению качества естественно-научного образования», включенного в программу развития Мининского университета «Приоритет 2030».

На старте внедренческого проекта команда изменений в составе 13 участников зафиксировала объективные трудности и ограничения, к которым относится низкое выполнение плана деятельности на уровне 80-85 % в следствии стагнация ключевых показателей эффективности (KPI); низкий уровень командной вовлеченности с имеющимся дефицитом внутренней инициативы членов команды [12, 64].

В качестве управленческого решения о применении технологии коуч-наставничества на двух уровнях: на первом индивидуальная работа с руководителем команды проведено шесть персональных коучинговых сессий (с периодичностью два раза в месяц) (Таблица 20).

Таблица 20 – Последовательность внедренческих действий

Этап	Срок	Действия
Подготовительный	Декабрь 2024	Проведение интервью, диагностика вовлеченности, анализ командной динамики
Основной	Январь – апрель 2025	Проведение коуч-сессий с руководителем, командных коуч-сессий (1 раз в месяц), индивидуальные задания для сотрудников
Финальный	Май 2025	Повторная диагностика, интервью, анализ результатов

На коучинговых сессиях отрабатывались навыки коучингового управления и механизмы внедрения индивидуальных планов саморазвития; на втором уровне осуществлялась групповая работа с акцентом на использование приемов коучинга, где было проведено четыре коучинговые сессии с

применением методики диагностики командного коучинга П. Ленсиони [74], инструменты фасилитации, рефлексивные практики и упражнение «Feedforward» (предложения на будущее) Маршалла Голдсмита [213]

С целью обеспечения достоверности получаемых результатов и объективности оценки эффективности внедрения программы коуч-наставничества применялась система многоуровневой диагностики. Отбор методов осуществлялся с учетом следующих факторов: специфики корпоративной среды; целей и задач исследования; возможности проведения повторных замеров по схеме «до – после»; сочетания количественных и качественных показателей. Логика внедрения программы выстроена как последовательное движение: от диагностики исходного состояния – к целенаправленному обучающему воздействию – и затем к оценке достигнутых изменений (Таблица 21).

Таблица 21– Этапы и структура внедрения технологии коуч – наставничества

Этап	Сроки	Задачи этапа	Основные действия	Ожидаемые результаты
1. Подготовительный	Декабрь 2024	Оценить текущее состояние команды, выявить проблемные зоны и дефициты	Индивидуальные интервью с участниками; опрос Gallup Q 12; диагностика по П. Ленсиони; внутренний опрос вовлеченности	Фиксация «точки отсчета»; формирование гипотезы и целей программы внедрения
2. Внедренческий	Январь – апрель 2025	Осуществить внедрение коуч-наставничества в управленческие и командные процессы	6 коуч-сессий с руководителем; 4 командных сессии (раз в месяц); межсессионная практика; домашние задания участников	Изменение поведения руководителя; повышение вовлеченности команды; рост командного взаимодействия
3. Аналитическо-оценочный	Май 2025	Оценить эффект от внедрения программы и подтвердить/опровергнуть гипотезу	Повторное анкетирование Gallup и Ленсиони; финальные интервью; сравнительный анализ KPI;	Подтверждение эффективности модели; обоснование масштабирования проекта

В качестве диагностики уровня вовлеченности применялся валидированный международный инструмент (методика Gallup Q12), которая позволила определить степень вовлеченности, поддержки и уровень самомотивации. По показателям общий прирост индекса вовлеченности участников в рамках реализации проектно-организованной программы составил +21%, что свидетельствует об усилении управленческой поддержки, повышении внутренней мотивации (Таблица 22). Было зафиксировано увеличение показателей по критериям «Получение обратной связи» (с 2,7 до 3,9) и «Возможности для роста» (с 2,9 до 4,2), что свидетельствует о создании комфортных условий работы и восприятии своего рабочего места как развивающее, поддерживающее и открытое для взаимодействия пространство. Таблица 22 – Характеристика показателей ключевого результата работы (средний балл по итогам ответов на вопросы участников команды по 5 - бальной шкале ответов на каждый вопрос)

Показатель	До внедрения (баллы)	После внедрения (баллы)
Четкое понимание ожиданий	3,2	4,1
Наличие ресурсов	3,0	4,0
Получение обратной связи	2,7	3,9
Чувство значимости	3,1	4,3
Возможности для роста	2,9	4,2

Результаты диагностики командного взаимодействия по модели выявления дисфункций или проблем команды изменений Патрика Ленсиони [74] показывают позитивную динамику по всем пяти измеряемым параметрам (Таблица 23).

Таблица 23 – Позитивная динамика командного взаимодействия по модели П. Ленсиони

Показатель	До программы	После программы
Доверие	2,6	4,0
Конструктивные конфликты	3,7	2,3
Вовлеченность	3,0	4,1
Ответственность	2,9	4,2
Ориентация на результат	3,2	4,4

Позитивная динамика командного взаимодействия по модели Патрика Ленсиони имеет следующие показатели:

- увеличилось значение показателя «Доверие» с 2,6 до 4,0 балла, что свидетельствует об открытости отношений в команде изменений;
- снизилось значение по шкале «Конфликты» с 3,7 до 2,3 балла с усилением конструктивного диалога;
- увеличились показатели вовлеченности, ответственности и ориентации на конечный результат, что говорит о более зрелой стадии развития команды;
- повышение уровня доверия и ответственности указывает на формирование устойчивой командной культуры и рост продуктивной коммуникации.

Результаты сопоставительного анализа характеристик команды изменений до начала и после завершения проекта, а также данные организованных командных коуч-сессий, свидетельствуют о роли и эффективности разработанной технологии коуч-наставничества в рамках внутрикорпоративной подготовки кадров в вузе. Согласно итоговой обратной связи, 98% участников отметили полезность и практическую применимость коучинговых инструментов; 87% респондентов выразили готовность продолжить использование коучингового стиля в своей профессиональной деятельности; 92% участников указали, что реализованная программа способствовала улучшению внутрикомандных отношений.

По результатам наблюдений и анализа командных сессий зафиксированы следующие изменения: возросла активность сотрудников на командных встречах — участники стали чаще выступать, предлагать идеи и высказывать мнения даже по спорным вопросам; повысилась готовность предоставлять обратную связь как в коучинговом формате (через постановку вопросов), так и посредством прямых конструктивных высказываний; сформировалась культура вовлеченности и взаимной поддержки — коллеги начали проявлять заметно больший интерес к задачам и результатам работы друг друга.

Значимыми результатами организованной работы с командой

стратегического проекта «Федеральный экспертно-методический центр по повышению качества естественно-научного образования» стали следующие разработки:

- созданы уникальные междисциплинарные образовательные программы: STEAM-педагогика, физико-математическое образование, инновации в естественно-научном образовании;
- организовано научно-образовательное пространство «ПредуниверсариУм» (Техническая физика), позволяющее моделировать как физические, так и прикладные технические процессы, а также предусматривающее возможность обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;
- разработан комплекс образовательных программ «ИГРОТЕХНОСАД», направленных на формирование мотивации и технического мышления у детей дошкольного возраста;
- спроектирована модель образовательного пространства «Центр экспериментальной физики», где при поддержке и по заказу промышленных партнеров будет осуществляться опережающее «погружение» школьников в реальные технологические процессы, создаваться ситуации, мотивирующие к выбору инженерной профессии и последующему трудоустройству на конкретном предприятии.

Таким образом, внедрение технологии коуч-наставничества стало актуальным управленческим решением, направленным на формирование у участников команд организационных изменений культуры осознанности, рефлексии и непрерывного личностно-профессионального развития. При разработке новой образовательной стратегии были применены современные подходы к управлению развитием персонала в организациях: индивидуальные и командные коуч-сессии, рефлексивные сессии и процедуры обратной связи, саморефлексии и командная диагностика, реализация индивидуальных планов развития в межсессионные периоды.

Данные практики были адаптированы к внутреннему организационному

контексту педагогического университета, интегрированы в рабочие процессы с участием верхних уровней управления. При сопоставлении количественных показателей на начальном и завершающем этапах внедрения коуч-наставничества, полученных с помощью применения методик Gallup Q12, П. Леонсини и мониторинга по KPI, была выявлена положительная динамика. Рост более, чем на 20% вовлеченности участников команды, определялся на основании улучшения показателей: «доверие», «ответственность» и «сосредоточение на общем результате».

С помощью наблюдений, интервьюирования и отзывов участников коуч-наставничества были установлены значимые качественные приросты команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки:

- рост интенсивности и продуктивности командного взаимодействия;
- повышение уровня осознанности, рефлексивности, личной ответственности;
- преобразование управленческого стиля руководителей в сторону рефлексивного управления;
- снижение эмоциональной напряженности в команде;
- укрепление отношений взаимоподдержки и доверия друг к другу среди участников команды.

Данные положительные сдвиги имеют характер устойчивых поведенческих моделей и в совокупность демонстрируют сложившуюся командную культуру. Участники команды начали применять коучинговые инструменты в своей повседневной работе, что свидетельствует о трансформационном характере произошедших изменений. В качестве принципиально значимого положительного эффекта внедрения технологии коуч-наставничества следует выделить высокую результативность работы команды по выполнению мероприятий стратегического проекта «Федеральный экспертно-методический центр по повышению качества естественно-научного образования» программы развития Мининского университета «Приоритет 2030».

Полученные в ходе внедрения технологии коуч-наставничества во внутрикорпоративную подготовку команд организационных изменений в педагогическом университете данные были дополнительно верифицированы с использованием методик самооценки инновативных качеств личности и оценки управленческого (менеджерского) стиля работы. Указанные методики направлены на изучение развития инновационных качеств личности по следующим уровням: креативности как способности к восприятию и созданию принципиально новых идей; готовности к риску при реализации управленческих решений; постановке новых целей и готовности к их достижению. Итоговым результатом является определение интегрального индекса инновативности личности, отражающего внутреннюю готовность к нововведениям, как среднего арифметического по трем субшкалам: «Креативность», «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее».

Участники команды стратегического проекта «Федеральный экспертно-методический центр по повышению качества естественно-научного образования», прошедшие внутрикорпоративную подготовку по технологии коуч-наставничества, продемонстрировали высокий уровень креативности и ориентации на будущее (выше 80%), оценки по критерию «Риск ради успеха» находились в диапазоне «выше среднего».

Таким образом, групповой индекс инновационности команды стратегического проекта в настоящем исследовании соответствует высокому уровню — 82%. На эффективность деятельности команды организационных изменений существенное влияние оказывает стиль руководства. Для дополнительной верификации результатов индивидуальных коуч-сессий с руководителем был использован тест менеджерского (управленческого) стиля Ицхака Адизеса [3]. Управленческий стиль определяется как комбинация функций Р (производство), А (администрирование), Е (склонность к изменениям, инициация) и І (интеграция) в различных соотношениях. В ходе анализа наблюдались четыре варианта комбинации функций и ролей:

- доминирование (Р)-роли: сосредоточенность исключительно на

целевых установках при игнорировании межличностных аспектов взаимодействия и сотрудничества;

- преобладание (Е)-роли, означающее склонность к изменениям, однако для этой роли характерна увлеченность выдвижением идей при снижении активности на этапе системной внедренческой работы;

- приверженность (А)-роли: консервативность, преобладание контрольно-отчетных функций, что, однако, не обеспечивает эффективности при достижении конечного результата;

- доминирование (І)-роли: приоритет межличностных отношений, поддержка командной работы, внимание к чувствам и проблемам подчиненных, но иногда и недостаточная требовательность, что может восприниматься как слабая сторона преобладающего индивидуального стиля управления.

По результатам оценки управленческого стиля руководителя команды стратегического проекта «Федеральный экспертно-методический центр по повышению качества естественно-научного образования» после проведения индивидуальных коуч-сессий выявлена склонность к выполнению ролей Е и І согласно методике, И. Адизеса. Это означает наличие мотивационной готовности к новым форматам работы, инициативности, чувствительности к проблемам, восприимчивости к возможностям самоопределения, а также направленности на реализацию внедренческого потенциала членов команды.

Таким образом, проведение дополнительных диагностических процедур подтвердило гипотезу о том, что команда стратегического проекта как ключевой агент системных проектных изменений в вузе, рассматриваемая с позиций теории управления развитием университета и концепции коучингового подхода к ее формированию, представляет собой специально созданную организационную структуру, прямо ориентированную на реализацию стратегической повестки трансформационного лидерства.

Обобщая вышеизложенное, были сформулированы следующие выводы:

- коуч-наставничество обеспечило выстраивание новой партисипативной практики управления организационными изменениями в

контексте стратегии развития вуза;

- члены команды организационных изменений, включая руководителя, освоили базовые коучинговые инструменты и начали применять их не только в инновационной деятельности, но и при решении текущих профессиональных задач различного уровня сложности;

- командная культура вуза начала трансформироваться в направлении большей открытости, взаимной поддержки и инициативности;

- были созданы условия для устойчивых организационных изменений, интегрированных в систему управления развитием университета педагогического профиля.

Ключевыми требованиями, предъявляемыми к успешному внедрению новой образовательной стратегии коуч - наставничества в условиях ограниченности ресурсов, для того чтобы она стала фактором организационной трансформации и повышения статуса вуза, являются: поддержка команды изменений со стороны руководства педагогическим университетом, наличие концептуально проработанной и экспериментально апробированной модели коуч-наставничества, системы работы с личностными барьерами и сопротивлением нововведениям работников вуза.

В условиях внутрикорпоративной подготовки коуч - наставничество обеспечивает создание поддерживающей мотивацию к изменениям среды, где каждому предоставляется возможность оформить собственную позицию в общем ценностно-смысловом континууме, получить поддержку своего профессионального развития.

Технология коуч-наставничества способствует формированию лидерских качеств и помогает развивать управленческие навыки как у рядовых сотрудников, так и у руководителей. Для команды организационных изменений она важна тем, что у членов команды развиваются навыки стратегического мышления, принятия стратегических решений и управления командой. К числу основных надпрофессиональных компетенций, развиваемых посредством коуч-наставничества, относятся: навыки

эффективной коммуникации, способность вдохновлять и мотивировать других членов команды и более широкое социальное окружение, умение гибко реагировать на изменения в обществе, экономике и профессиональной среде. Это согласуется с положением паспорта научной специальности 5.8.7, в частности с направлениями, касающимися неформального и информального образования, наставничества и профессиональных сообществ.

Одним из ключевых преимуществ коуч-наставничества является то, что данная технология, становясь частью корпоративной культуры, превращается в источник традиции непрерывного обучения руководства и персонала, создавая среду, в которой сотрудники постоянно совершенствуются и развиваются. Такое обучение обладает высокой ценностью, поскольку осуществляется в реальных профессиональных или рабочих условиях и ориентировано на долгосрочную перспективу. Общеизвестно, что организации с развитой культурой внутрикорпоративного обучения демонстрируют более высокие результаты в области инноваций и конкурентоспособности, становясь лидерами в своей отрасли. Для педагогического университета это означает переход от модели эпизодического повышения квалификации к модели самообучающейся организации, в которой каждый сотрудник и каждая команда непрерывно наращивают свой потенциал.

Несмотря на очевидные преимущества технологии коуч-наставничества, ее внедрение в корпоративную среду сопровождается рядом сложностей, которые необходимо учитывать при построении образовательной стратегии. Основные трудности связаны с возможным сопротивлением сотрудников организации, необходимостью наличия у коуч-наставника специальных компетенций и длительным процессом формирования эффективных наставнических отношений. Причины, по которым работники неохотно вовлекаются в процесс коуч-наставничества, могут быть различными: нежелание менять устоявшийся ритм и уклад работы, отсутствие убежденности в ценности коучинговых методик со стороны рядовых сотрудников, боязнь потери авторитета со стороны руководителей, которые

могут воспринимать коучинг как угрозу своему положению.

Квалифицированная деятельность коуч-наставника, обладающего опытом управления развитием лидерского потенциала организации, обеспечивает минимизацию указанных рисков. Следует учитывать, что квалификация коуч-наставника определяется владением техниками эффективного взаимодействия с подопечными: безоценочное отношение к действиям, активное слушание, регуляция эмоциональных состояний; практиками целеполагания, обратной связи, стимулирования с последующими внесенными изменениями.

Новая образовательная стратегия в рамках внутрикорпоративной подготовки в педагогическом университете разворачивается в последовательности этапов. Индивидуальные коуч-сессии с руководителями по обновлению управленческого стиля обеспечивают их нацеленность на развитие потенциала сотрудников. Этап командного целеполагания основывается на результатах диагностики состояния команды с целью определения зон ближайшего и актуального развития.

Данные цели призваны поддерживать и активизировать процессы профессионального роста как каждого отдельного сотрудника, так и команды в целом. Исследование метапредметных компетенций методом фокус-группы, проведенное И.П. Волковым и соавторами, является актуальным для диагностики команды [29]. В исследовании показано, что существенное значение для реализации технологии коуч-наставничества имеет применение регулярных командных коуч-сессий, направленных на формирование коллективной осознанности, развитие доверия и совместное целеполагание, наличие в технологии системы регулярной обратной связи позволяет регулировать отношения лидера команды изменений и всего коллектива. Это необходимо для стимулирования профессионального роста, своевременного устранения ошибок и формирования культуры открытого взаимодействия.

На повышение качества коммуникации, самостоятельности и ответственности огромное влияние имеют коучинговые инструменты, использование сотрудниками соответствующих техник для повышения

результативности и эффективности профессиональной деятельности. Формирование культуры саморазвития и ответственности предполагает развитие у сотрудников навыков саморефлексии, умения ставить личные цели, способности к осознанному планированию своего развития и готовности нести ответственность за результаты профессиональной деятельности. Выявление проблемных мест и определение стратегических тенденций развития педагогического университета обеспечивается проведением мониторинга, показывающего динамику изменений.

Стратегический характер коуч-наставничества как интегративной сущности, объединяющей форматы развивающего наставничества и коучинга на методологической базе антропологического и событийного подходов, проявляется в том, что эта новая образовательная стратегия задает ценностные ориентиры проектирования программы «взращивания» коллективного субъекта трансформации педагогического университета на основе проактивных методов сопровождения. Благодаря этой стратегии партисипативного управления профессиональным развитием команда изменений становится ключевой движущей силой продуктивных изменений в университете, что показала ее экспериментальная апробация в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров вуза, описанная в третьей главе диссертации.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Вторая глава представляет результаты исследования, связанные с решением задач по разработке технологического инструментария формирования команды изменений педагогического университета в условиях внутрикорпоративной подготовки. Разработанная на основе положений методологического комплекса подходов: антропологического, андрагогического, деятельностного, ситуационно-позиционного, а также учения о самообучающейся организации, интегративная модель позиционно –

событийного развития команды изменений обеспечивает синергийный синтез развивающего наставничества и коучинга в единую образовательную стратегию. Синергетический эффект образуется за счет сочетания ценностей и норм университетской академической культуры с механизмом становления событийной позиционной общности в принципиально новую сущность – коллективного субъекта трансформации педагогического университета.

Модель позиционно – событийного развития команды изменений функционирует по принципу спирали через прохождение позиционно-событийных циклов, проходя каждый из которых участники команды осваивают определенную субъектную позицию через совершение этапов проектирования: диагностического, проблематизирующего, концептуализирующего, реализационного, рефлексивного и трансляционного.

Содержание позиционно-событийной модели развития команды изменений воплощается в проектно-организованной программе внутрикорпоративной подготовки, прямо ориентированной на целенаправленное возвращение коллективного субъекта инновационной деятельности как новой формы событийной общности. Содержательными конструктами такой программы являются механизмы проектирования ресурсных пространств, институализации нововведений, рефлексии и саморефлексии. Доказано, что проектно-организованная программа становится управленческим механизмом, обеспечивающим переход от реактивного повышения квалификации к проактивному выращиванию субъектов организационной трансформации.

Технология коуч-наставничества представляет собой комплексную образовательную стратегию и целостный концепт, направленный на научно-организационное обеспечение процесса внутрикорпоративной подготовки команд изменений в педагогическом вузе. Данная технология с одной стороны, задает набор универсальных процедур и инструментов проектного преобразования действительности, а с другой — предлагает систему

принципов, целей, содержания и методов, благодаря чему осуществляется становление команды изменений на всем протяжении ее жизненного цикла.

Выделены ведущие принципы стратегии — самоуправление, сократический диалог, развитие через рефлекссию, — а также стратегические этапы ее реализации. Показано, что внедрение технологии коуч-наставничества в качестве образовательной стратегии способствует формированию осознанности, ответственности и доверия, развитию лидерских качеств и навыков командного взаимодействия, а главное — превращению университета в самообучающуюся организацию, способную к непрерывному воспроизводству лидерского потенциала.

Таким образом, во второй главе создана теоретически обоснованная и методологически обеспеченная технология проектирования команды изменений педагогического университета, интегрирующая развивающее наставничество и коучинговый подход. Разработанные модель и программа задают ориентировочную основу для практической деятельности по выращиванию команд изменений, а сформулированные принципы и условия определяют границы ее эффективного применения.

Закономерным следующим шагом исследования является экспериментальная проверка разработанной технологии в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета, чему и будет посвящена третья глава диссертации.

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧ-НАСТАВНИЧЕСТВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМАНДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Содержание главы раскрывает результат решения экспертно-диагностической задачи. В ней представлена организация проведенного прикладного педагогического исследования в педагогическом университете и обосновывается эффективность технологии коуч-наставничества при проектировании команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров.

3.1. Организация эмпирического исследования эффективности реализации технологии коуч-наставничества в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета

Эмпирическое исследование представляет собой научный метод получения знаний, основанный на непосредственном практическом опыте, наблюдении и изучении конкретных явлений и процессов. Оно направлено на сбор реальных данных, проверку гипотезы, описание результатов, подтверждение или опровержение сформулированных предположений [113, 120]. Целью эмпирического исследования является определение эффективности реализации технологии коуч-наставничества в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом университете. Для этого применяется система методов — наблюдение, сравнение, измерение, анализ, обобщение, тестирование, статистическая обработка, — направленных на получение репрезентативных данных, подтверждающих или опровергающих положения гипотезы. Следуя общей логике научного поиска, выделены следующие содержательные линии исследования:

- описательная позволяет охарактеризовать состояния команды изменений, фиксирующие шаги ее становления;

- сравнительная дает представление о различии по ключевым показателям контрольной и экспериментальной групп;
- объяснительная раскрывает механизм влияния коуч-наставничества на эффективность команды изменений;
- реляционная устанавливает корреляционные связи между компонентами позиционно-событийной модели развития команды изменений, характеристиками ее участников и результатами.

В рамках организации опытно-экспериментальной работы необходимо было определить, что представляет собой понятие «эффективность реализации команды изменений» и какие показатели она включает. В контексте настоящего исследования эффективность формирования команды изменений понимается как способность команды достигать целей стратегической трансформации университета с минимальными затратами ресурсов, высокой скоростью и качеством, основанная на четких ролях, доверии и едином видении результата. Нами представлены примеры разработанных и реализуемых проектов, позволяющие определить доказательную базу проведенных исследований. (Приложение 1). Ключевые аспекты эффективности, выделенные на основе анализа современных исследований, заключаются в четком определении целей, задач и ролей в команде, а также в сформированности у участников субъектной социокультурной позиции, позволяющей действовать осознанно и ответственно в ситуациях проблематизации и неопределенности [119].

Опираясь на работы исследователей, изучающих критерии эффективности командной работы, мы уточнили и дополнили показатели эффективности применительно к специфике команды изменений педагогического университета. Эти показатели проявляются в вовлеченности участников в процессы стратегирования, нацеленности на общий результат, ответственности за принятые решения, способности работать в условиях неопределенности, оперативности в решении задач, гибкости и готовности к изменениям [63].

В качестве условий успешного формирования команды изменений мы определили установление доверительных отношений между всеми

участниками, высокий уровень квалификации специалистов, работающих с командой, владение ими передовыми технологиями управления развитием персонала, регулярная система обратной связи и сетевое взаимодействие. Перечисленная совокупность параметров является необходимой и достаточной для оценки эффективности проектирования команды изменений в педагогическом университете [90, 128].

Исходя из заявленных в гипотезе исследования требований диагностического и процессного подходов, при оценке эффективности проектирования команды изменений необходимо учитывать оба вида метрик, которые предлагаются в различных методиках оценки эффективности командной работы [189, 214], а именно: количественных показателей, измеряющих скорость решения задач, объем выполняемых работ и соблюдение сроков их выполнения, и качественных показателей, демонстрирующих степень удовлетворенности членов команды, уровень развития креативности и адаптивности к изменениям, и для определения которых используются опросы, интервью и наблюдения. Кроме того, важно принимать во внимание динамику изменения данных групп показателей в процессе коуч-наставничества.

Отбор конкретных показателей в рамках эмпирического исследования осуществлялся исходя из потребности охватить все описанные во второй главе характеристики команды изменений как коллективного субъекта: ценностное единство, являющееся источником вовлеченности участников команды, совокупность теоретических представлений и прикладных умений стратегирования, доверительные отношения, ответственность за результат, продуктивное взаимодействие. Помимо этого, в диагностический комплекс были включены показатели, характеризующие индивидуальное развитие участников — рефлексивность, лидерский потенциал, управленческий стиль, — поскольку именно через развитие субъектности каждого члена команды, согласно антропологическому подходу, происходит становление событийной профессиональной общности [70, 142].

Эмпирической базой исследования выступил Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, а в качестве инновационно-образовательного полигона была определена кафедра андрагогики и управления развитием. В соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 19 января 2024 г. № 28 «Об утверждении перечня федеральных инновационных площадок» Мининский университет с 2022 года является федеральной инновационной площадкой по теме «Сетевой проект подготовки наставников по развитию». В рамках данного проекта был определен перечень из 34 образовательных организаций г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области для реализации инновационного проекта, и апробации результатов научно-исследовательских работ.

Одной из ключевых площадок по формированию команды изменений стал институт непрерывного образования, где решались задачи стратегического развития, включающие формирование единого пространства педагогической науки, образования и практики, развитие инновационной деятельности, углубление связей с работодателями и формирование позиционной профессиональной общности преподавателей и студентов.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов, каждый из которых имел свои задачи, методы и ожидаемые результаты. Подготовительный этап включал отбор респондентов, формирование выборки, подбор методов и подготовку диагностического инструментария. Констатирующий этап был связан с проведением первоначальных замеров по выделенным показателям и определением текущего состояния командных процессов в университете. Формирующий этап предполагал внедрение технологии коуч-наставничества в соответствии с проектно-организованной программой и позиционно-событийным циклом. Контрольный этап включал повторную диагностику для оценки произошедших изменений. Аналитический этап был направлен на статистическую обработку данных и интерпретацию полученных результатов.

На констатирующем этапе проводился первоначальный замер обозначенных характеристик для выявления эффективности реализации технологии коуч-наставничества в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом университете. В таблице 24 представлен перечень психолого-педагогического инструментария и методик диагностики ПВК (профессионально-важных качеств) участников команды изменений. Описание данных методик представлено в приложениях 3,4,5,6,7,8,9,10.

Таблица 24 – Психолого-педагогический инструментарий и методики диагностики ПВК (профессионально-важных качеств) респондентов

№ п/п	Название методики	Диагностируемые показатели
1.	«Шкала самооценки инновативных качеств личности»	Уровень развития инновативности: креативность, риск ради успеха и ориентация на будущее
2.	Ассесмент/ матрица управленческих компетенций	Уровень развития управленческих компетенций: системное мышление (решение проблем, ориентация на инновации, контроль); стратегическое видение (мотивация достижения, креативность, лояльность); умение выделять приоритеты (уверенность, принятие решений, приверженность); анализ информации (умение слушать, обратная связь, анализ информации); управленческая ответственность (управление групповой динамикой, нацеленность на результат, сотрудничество)
3.	Тест менеджерского стиля	Определение управленческого стиля каждого участника команды: производитель, администратор, интегратор, предприниматель
4.	Исследование рефлексивности	Ретроспективная рефлексивность (анализ себя в прошлом); рефлексивность настоящей деятельности; рефлексивность будущей деятельности; рефлексивность взаимодействия с другими людьми
5.	Оценка сбалансированности команды «Колесо баланса»	Оценка удовлетворенности различными сферами, помогая расставить приоритеты
6.	Комплект тестов для оценки уровня развития надпрофессиональных компетенций студентов на платформе АНО «Россия-страна возможностей»	Оценка уровня развития надпрофессиональных компетенций: анализ информации, стрессоустойчивость, партнерство, планирование, следование правилам и процедурам, ориентация на результат, лидерство, эмоциональный интеллект, клиентоориентированность, коммуникативность, саморазвитие

Продолжение таблицы 24

7.	Ассесмент/ матрица проектных компетенций	Уровень развития проектных компетенций: инновативность, лидерство, вовлеченность, партнерство/сотрудничество, ориентация на результат
8.	Опросник Gallup Q12 для оценки вовлеченности	Вовлеченность персонала: базовые потребности, индивидуальный вклад, командная работа/принадлежность, рост и развитие

Механизм проектирования команды организационных изменений в Мининском университете начал создаваться с декабря 2020 года с момента старта проекта «Эффективный регион» совместно с Госкорпорацией «Росатом» и правительством Нижегородской области.

Все сотрудники университета прошли обучение инструментам бережливого управления, было проведено девять стратегических сессий, в которых приняли участие 266 сотрудников всех подразделений и студенты университета, а также открыт 21 проект, направленный на повышение эффективности внутренних и внешних процессов.

Мининский университет, став кандидатом в Ассоциацию бережливых вузов, определил одной из стратегических целей становление центром компетенций по внедрению бережливых технологий в образовательные учреждения Нижегородской области через подготовку педагогов с соответствующими компетенциями. В условиях перехода организации к кросс-функциональному взаимодействию все большее значение приобретали мероприятия, ориентированные на командную работу, что создало благоприятный контекст для развертывания настоящего исследования.

Констатирующий этап эмпирического исследования эффективности реализации технологии коуч-наставничества в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров в педагогическом университете включал ряд подэтапов. На первом подэтапе была произведена общая оценка лидерского потенциала сотрудников Мининского университета из профессорско-преподавательского состава (ППС), имеющих ученые степени и звания. Для оценки эффективности технологии коуч-наставничества были

сформированы две основные категории респондентов: сотрудники из числа профессорско-преподавательского состава (общей численностью 266 человек, участвующих в стратегических сессиях и ассессменте по оценке уровня развития проектных компетенций (таблица 24, п.5).

По результатам проведенных ассессментов и согласно результатам рейтинга, было отобрано 200 человек, включая 170 сотрудников из числа ППС и 30 руководителей, а также студенты 1 и 4 курсов всех факультетов Мининского университета (прошли тестирование и ретест на 1 и последующих курсах, для определения динамики или отсутствия - 222 человек). Всего в исследовании на разных этапах с 2021 г. по 2026 г. приняло участие 1289 человека, в том числе 711 студентов, 528 преподаватель и 16 внешних экспертов и 34 партнера (таблица 31).

Данный состав выборки позволил, с одной стороны, оценить эффективность предложенной нами технологии на уровне профессорско-преподавательского состава — непосредственных участников команд изменений, а с другой — зафиксировать системные изменения в образовательной среде университета, проявляющиеся в динамике компетенций студентов.

На рисунке 9 в виде гистограммы представлены средние значения Т-балла результата тестирования компетенций студентов Мининского университета на платформе в рамках реализации проекта Центр компетенций АНО «Россия-страна возможностей».

Стандартизированные Т-баллы вычисляются по шкале: минимальный Т-балл — 200, максимальный — 800, среднее значение — 500. Низкий уровень проявленности компетенции — 200-399 Т-баллов, (требуется развитие компетенций); средний уровень — 400-599 Т-баллов (компетенция не требует дополнительных шагов к развитию, однако есть потенциал для роста) и высокий уровень проявленности компетенции 600-800 Т-баллов. Для сравнения на графике отмечены средние значения Т-баллов компетенций у студентов 124 вузов страны.

У студентов Мининского университета практически все компетенции попадают в зону по значениям среднего уровня (Рисунок 9).

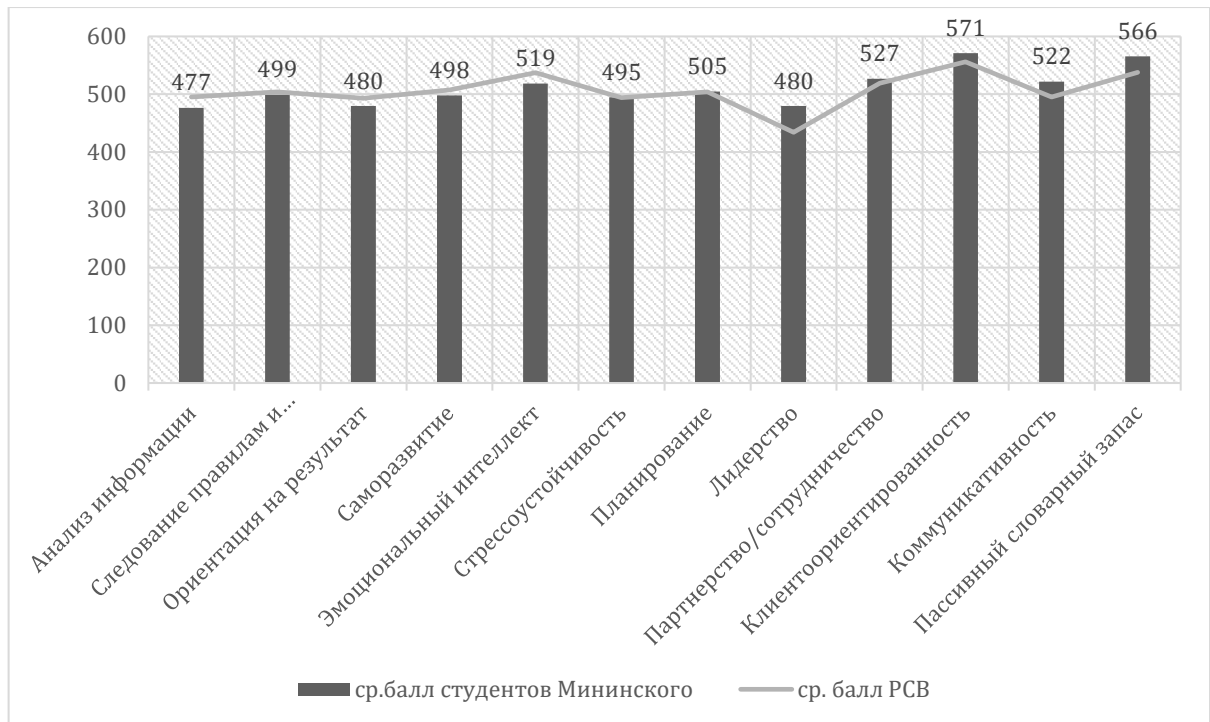


Рисунок 9 - Сравнение среднего балла уровня развития надпрофессиональных компетенций студентов Мининского университета со средним Т-баллам студентов 124 вузов РФ, участников проекта «Центр компетенций (по данным центра компетенций «Россия-страна возможностей»)

Студенты Мининского университета являются лидерами в сравнении со студентами других вузов РФ по следующим надпрофессиональным компетенциям: пассивный словарный запас (способность восприятия, позволяющая понимать смысл текста или речи) — 566 Т-баллов, клиентоориентированность (способность выявлять потребности клиента, действовать из его ожиданий, сохраняя баланс между интересами компании и потребностями заказчика) — 571 Т-балл, лидерство — (способность разделять ответственность и полномочия в команде, учитывать предпочтения коллег при распределении задач, брать на себя ответственность за деятельность группы — 480 Т-баллов, коммуникативность — 522 Т-балла, партнерство и сотрудничество — 527 Т-баллов. Данные представлены в рисунке 9 согласно данным АНО «Россия - страна возможностей» [85].

При формировании выборки и планировании исследовательских процедур учитывались современные представления о стадиях развития команды, отраженные в работах Такмана и более поздних моделях развития команд изменений в рамках программы внутрикорпоративной подготовки.

Согласно вышеуказанным представлениям, команда проходит в своем развитии несколько последовательных стадий. Эффективное командообразование начинается с проявления сильного лидерства, а руководитель команды должен не только быть профессионалом в своей области, но и обладать навыками управления, мотивации, сотрудничества и разрешения конфликтов. Существенно, что в команде необходимо четко распределять роли в соответствии с компетенциями участников, а регулярное взаимодействие членов команды позволяет поддерживать высокий уровень вовлеченности и оперативно решать возникающие проблемы. Командообразование как внутриколлективный процесс в организации, по определению Е.В. Медведевой, прослеживается в динамике показателей экспериментальной группы [82].

Важным фактором демонстрации устойчивого эффекта от внедрения коуч-наставничества и возможности масштабируемости позиционно-событийной модели развития команды изменений является трансформация профессиональных позиций ее участников. Формируемые у преподавателей – членов команды компетенции коуч-наставничества, включающие технику открытых вопросов, умения конструирования безоценочные партнерские среды, фасилитировать групповую работу помогают им осуществлять в последующем фасилитацию у своих студентов, способствуя становлению субъектной позиции обучающихся. Положительная динамика по данному показателю была выявлена по результатам тестирования студентов по методике Центра компетенций АНО «Россия – страна возможностей». О высоком уровне включенности преподавателей педагогического университета во внедрение коуч-наставничества, в рамках которого они овладевают методами субъект-субъектного взаимодействия и способами их

применения в своей педагогической деятельности, свидетельствует рост у студентов показателей «партнерство/сотрудничество», «коммуникативность», «лидерство». Также следует отметить присутствие важного эффекта «двойного действия» вследствие внедрения коучинговой культуры в кадровую политику педагогического университета.

С одной стороны, она обеспечивает рост профессиональных компетенций и вовлеченности профессорско-преподавательского состава в реализацию стратегических проектов, что было подтверждено динамикой показателей управленческих и проектных компетенций в ходе ассессмент-центра. С другой стороны, именно благодаря трансформации преподавательской позиции происходит опосредованное повышение качества образования через вовлечение студентов в активную учебно-познавательную, учебно-исследовательскую и проектную деятельность.

В конечном итоге устойчивые изменения в образовательной среде, выраженные в метапредметных результатах студентов, служат интегральным показателем эффективности разработанной технологии коуч-наставничества. Достижение синергетического эффекта, где внутрикорпоративная подготовка кадров становится механизмом не только развития самого университета, но и повышения качества подготовки будущих педагогов, является эмпирическим подтверждением гипотезы о необходимости «донорского» подхода к развитию, реализованного на основе человекоцентричной парадигмы.

Психолого-педагогический инструментарий исследования был сформирован с опорой на теоретическую модель ПСРК и включал несколько групп методик. Для оценки инновативности личности применялась «Шкала самооценки инновативных качеств личности» Н. М. Лебедевой и А.Н. Татарко (Приложение 3), позволяющая диагностировать уровень креативности, готовности к риску ради успеха и ориентации на будущее. Уровень развития управленческих компетенций оценивался методом ассессмент-центра с использованием матрицы, охватывающей пять кластеров: системное мышление, стратегическое видение, умение выделять приоритеты, анализ

информации и управленческую ответственность (Приложение 4).

Для определения индивидуального управленческого стиля применялся тест И. Адизеса, позволяющий выявить склонность к выполнению ролей производителя, администратора, предпринимателя и интегратора (Приложение 5). Исследование рефлексивности проводилось с помощью опросника А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [57], диагностирующего ретроспективную, ситуативную, перспективную рефлексия и рефлексия взаимодействия (Приложение 6). Для оценки вовлеченности персонала использовался опросник Gallup Q12 (Приложение 7), а для комплексной диагностики сбалансированности команды использовали опросник адаптированной методики «Колесо баланса» [95] (Приложение 8).

Организация исследования предполагала обеспечение его валидности и надежности. Для этого применялся план с повторными измерениями, при котором каждый участник проходил через все условия эксперимента, выступая «самим себе контролем», что позволяло минимизировать вариативность, вызванную индивидуальными различиями. Кроме того, в исследовании использовался план с контрольной группой, что дало возможность сравнивать эффекты технологии коуч-наставничества с традиционной практикой внутрикорпоративной подготовки. Статистическая обработка данных включала проверку распределений, оценку статистической значимости различий с помощью критериев Стьюдента и Фишера, корреляционный анализ, что обеспечивало возможность достоверной интерпретации полученных результатов.

Таким образом, организация эмпирического исследования была выстроена в соответствии с теоретической моделью, обоснованной в главах I и II, и позволила создать необходимые условия для проверки гипотезы о том, что внутрикорпоративная подготовка команды изменений на основе технологии коуч-наставничества ведет к значимому повышению показателей командной эффективности. В следующем параграфе будет дано описание начальной ситуации эмпирического исследования и представлена динамика изменений.

3.2. Реализация технологии коуч-наставничества и оценка ее эффективности в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета.

В рамках формирующего этапа экспериментального блока исследования осуществлялось изучение влияния коуч-наставничества как новой образовательной стратегии внутрикорпоративной подготовки кадров на формирование команды изменений педагогического университета. Теоретическим основанием экспериментальной работы является описанная во второй главе позиционно-событийная модель развития команды.

Ее особенность состоит в последовательной реализации этапов цикла развития команды, соответствующих шести проектным действиям: диагностика, проблематизация, концептуализация, реализация, рефлексия, трансляция и интегрированных в логику внутрикорпоративной подготовки кадров университета. Данная логика зафиксирована в системе сессий: стратегических, проектных, организационно-деятельностных, обеспечивающих «коридор» позиционного самоопределения участников команды изменений от позиции «специалист-наблюдатель» к позиции «транспрофессионал-наставник».

Такая логика строится исходя из необходимости проверки основной гипотезы о том, что внутрикорпоративная подготовка команды изменений педагогического университета обеспечит ее становление как коллективного субъекта развития вуза, если она будет оформлена в виде образовательной стратегии, интегрирующей подходы развивающего наставничества и коучинга, и, следуя культурно-исторической теории Л.С. Выготского, реализовывать интерпсихические формы взаимодействия [30].

Базовой площадкой экспериментальной работы в рамках формирующего этапа в период 2022 – 2025 годов являлась кафедра андрагогики и управления развитием Мининского университета, деятельность которой непосредственно ориентирована на наращивание ресурсного потенциала педагогического

университета посредством организации проектно-сетевой кооперации и горизонтального взаимодействия участников инновационной деятельности, в том числе через руководство сетью образовательных организаций, входящих в федеральную инновационную площадку «Сетевой проект подготовки наставников по развитию». Включение в программу внутрикорпоративной подготовки команды изменений на разных этапах более 200 работников Мининского университета обеспечило репрезентативность данных и возможность производства масштабных проектных работ.

Особое влияние на успешность технологизации процессов командообразования и внедрения интегративной модели коуч-наставничества, описанной в параграфе 2.3, оказало участие команды Мининского университета в совместном проекте Госкорпорации «Росатом» и правительства Нижегородской области «Эффективный регион». Начальный этап этого исследования был связан с анализом предшествующих достижений инновационной деятельности вуза и позволил установить источники запуска планируемых трансформаций различного типа.

Таким образом была инициирована проектно-деятельностная фаза исследования, связанная с подготовкой кадрового потенциала стратегических проектов развития вуза, которые были призваны обеспечить оформление его статуса как центра компетенций по внедрению бережливых технологий в региональные образовательные организации, что потребовало организации кросс-функционального взаимодействия и специальной ориентации на командную работу. Для этого в период февраля – апреля 2021 года были проведены стратегические сессии, на которых участники прорабатывали подходы к решению проблем, методики реализации проектов и картирования функциональных процессов.

В процессе работы групп проводилось картирование текущего состояния процессов, выявлялись проблемы, приводящие к увеличению времени протекания процессов и снижению качества, осуществлялась оцифровка процессов по времени и качеству, предлагались решения,

направленные на улучшение показателей. В таблице 25 представлен начальный состав участников стратегической сессии.

По завершении стратегических сессий был сформирован кадровый резерв из числа лидеров изменений, а также вовлеченных руководителей и сотрудников. Из 281 участников сессий в кадровый резерв вошли 98 человек из числа представителей профессорско-преподавательского состава. Именно этот резерв и стал той средой, из которой в дальнейшем выращивалась команда изменений университета.

Таблица 25 - Состав участников стратегической сессии

Должность	Декан	Профессор	Доцент	Заведующий кафедрой	Преподава- тель	АУП (нач. отдела, лаборант)
Количество/ чел.	7	8	67	49	103	47

Ключевым организационным механизмом, обеспечивающим реализацию технологии коуч-наставничества, выступили стратегические сессии различных форматов, каждая из которых решала определенный спектр задач, соответствующих логике позиционно-событийного цикла (Приложение 9). На этапе диагностики и проблематизации активно применялись форсайт-сессии, позволяющие осуществлять системное коллективное прогнозирование и оценку трендов развития исследуемой предметной области. В ходе этих сессий, а также в рамках предварительных диагностических процедур, была выявлена неравномерность вовлеченности сотрудников в проектную деятельность. Анализ распределения сотрудников, находящихся в «зоне развития» проектных компетенций по факультетам, представленный на рисунке 10, показал, что наибольший потенциал для роста и вовлечения в трансформационные процессы зафиксирован на факультете естественных, математических и компьютерных наук (ФЕМиКН — 21%), а также на факультете гуманитарных наук (ФГН — 18%).

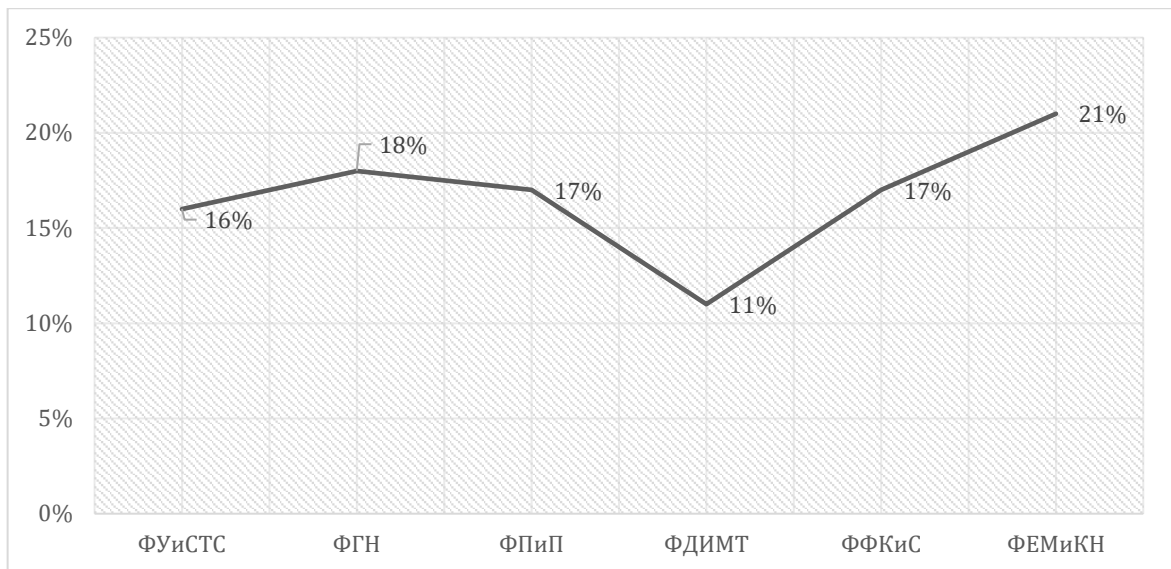


Рисунок 10 - Сотрудники, находящиеся в «зоне развития» проектных компетенций (% по факультетам)

Наибольшая потребность в активизации проектного потенциала выявлена на факультете дизайна и медиа технологий (ФДИМТ — 11%), что позволило сконцентрировать усилия на адресной поддержке данного направления и скорректировать ресурсное обеспечение программы.

В процессе форсайт-сессий последовательно применялись: SWOT-анализ, фокус-группы для сбора экспертных оценок, сценарное планирование с целью моделирования альтернативных траекторий развития, концептуализация образа вероятного будущего, выработка единого понятийно-категориального аппарата, а также составление карты будущего — детализированного сценария перехода от текущего состояния к целевому. Такой формат работы соответствовал этапу проблематизации в модели ПСРК и обеспечивал формирование у участников способности видеть проблемы как «точки роста» и мотивации к изменениям [64,68,90].

В рамках проектных сессий в групповом формате происходило обнаружение проблемных зон, генерировались управленческие решения и осуществлялась их экспертная оценка. Участники команды изменений, концентрируя ресурсный потенциал на приоритетных с точки зрения стратегии развития педагогического университета направлениях, выдвигали конкретные проектные предложения, включающие планы достижения

результатов, что позволяло максимизировать вероятность успеха проектов. Экспертная оценка содержания проектных идей в форме научно-проектного консалтинга имела в качестве результата экспертную карту их инновационной ценности для подпроектов, разрабатываемых партнерскими организациями.

Технологическая рамка организационно-проектных сессий образована следующими компонентами:

- структурным, связанным с построением проектной схемы кооперации участников команды изменений;
- информационно-коммуникационным, обеспечивающим систематизацию информационных потоков и каналов коммуникации;
- мотивационно-стимулирующим, направленным на создание управляющей системы с инструментами мотивации;
- экспертно – аналитическим, полагающим доработку подпроектов по результатам профессиональных экспертиз.

На рисунке 11 представлены результаты комплексной диагностики по критериям инновативность, лидерство, ориентация на результат, вовлеченность и партнерство/сотрудничество для определения уровня развития проектных компетенций у научно-педагогических работников университета. Была обнаружена выраженная зависимость значения показателей от должностного статуса. Деканы, занимающие ведущие управленческие позиции в образовательной организации, показывают по большинству критериев высокие значения: так, по шкале вовлеченности – это 3,1, 3,0 – по шкале лидерства. Критерии «лидерство» и «партнерство/сотрудничество» имеют достаточно высокие значения и у заведующих кафедрами – 2,86 и 2,72 соответственно, но по «инновативности» они демонстрируют показатель 2,5, что ниже, чем у группы деканов. Напротив, профессора, обладающие невысокими уровнями лидерства (значение 2,28) и партнерства (значение 2,5), выступают часто генераторами идей, что и показывает их значение готовности к инновациям (2,57).

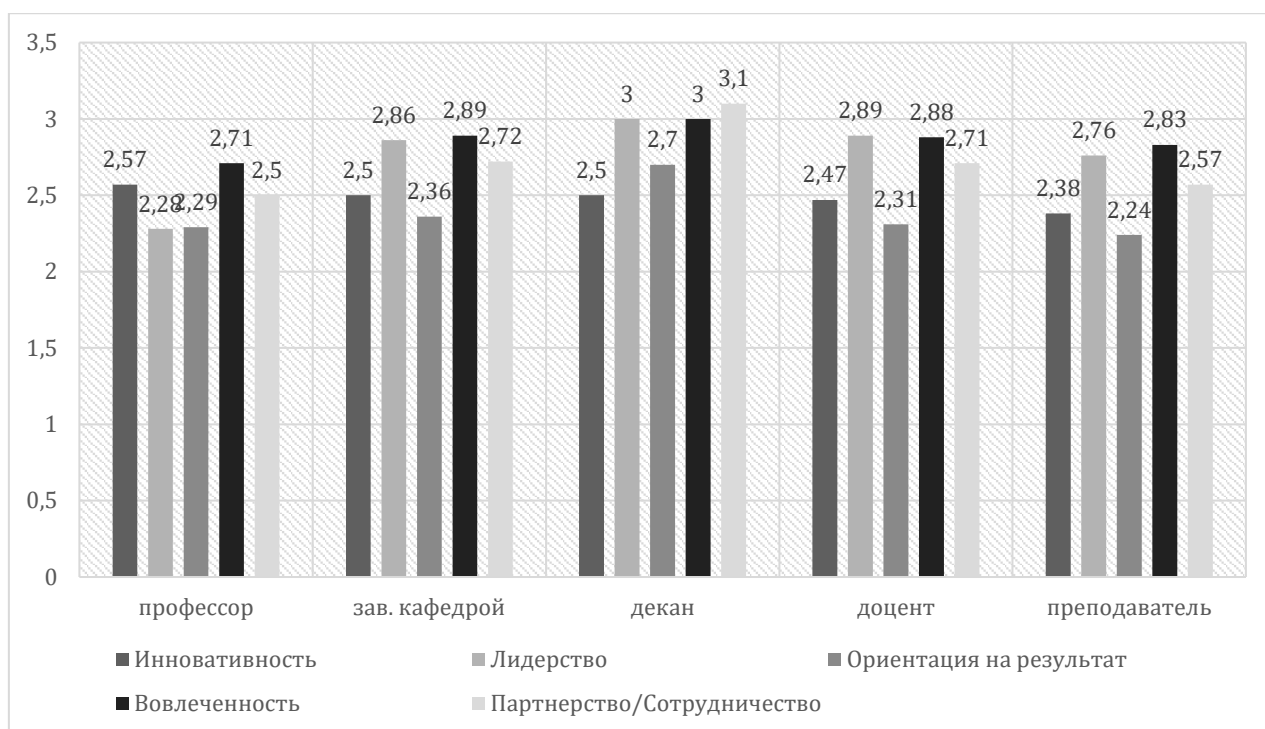


Рисунок 11 - Средний балл проектных компетенций в группах ППС

Для преподавателей и доцентов была определена зона роста в пределах критериев «ориентация на результат» и «инновативность» (соответствующие значения 2,24 и 2,47), для которой очень важным является коуч-наставничество. Обнаруженный разброс показателей, характерных для разных категорий профессорско-преподавательского состава, обнаруживает необходимость применения во внутрикорпоративной подготовке дифференцированного подхода.

Результаты сессии, демонстрирующие переход команды из позиции «профессионал – исполнитель» в позицию «транспрофессионал – наставник» с помощью коуч-наставничества были оформлены в дорожную карту внедрения интегративной модели позиционно-событийного развития команды изменений и представлены на различных дискуссионных научно-методических площадках. Использование подготовленными коуч-наставниками инструментов коуч-наставничества: развивающих вопросов, техник активного слушания, методов постановки целей, фасилитации и рефлексивных практик, обеспечивает, с одной стороны, эффективное освоение ими самих этих инструментов, с другой стороны оформление

сессионной среды как пространство событийной профессиональной общности через возвращение субъектности, ответственности и доверия [49]. Результаты оценки эффективности коуч-наставничества структурированы по направлениям, соответствующим и компонентам модели позиционно-событийного развития команды, и показателям командной эффективности.

В первую очередь анализировалась динамика инновационного потенциала участников, поскольку способность к инновациям является одной из ключевых характеристик команды изменений как коллективного субъекта трансформации.

В таблице 26 представлены результаты диагностики с использованием «Шкалы самооценки инновативных качеств личности» Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко (Приложение 3).

Таблица 26 - Тестовые показатели по Шкале самооценки

Уровни развития инновативности личности	Средний балл на «входе»	Уровень показателей группы на «входе» в %	Средний балл на «выходе»	Уровень показателей на «выходе» в %
Креативность	3,6	72%	4,5	90%
Риск ради успеха	3,8	76%	3,6	72%
Ориентация на будущее	3,2	64%	4, 2	84%
Общий индекс инновационности (ИК)	3,5	77%	4,1	82%

Анализ полученных данных показал, что у лидеров изменений, прошедших внутрикорпоративную подготовку с применением коуч-наставничества, интегральный общий индекс инновационности (ИК) достиг 82%, что соответствует высокому уровню. Наиболее выраженными оказались компоненты «креативность» (90%) и «ориентация на будущее» (84%), тогда как показатель «риск ради успеха» снизился (72%), при этом остался в диапазоне «выше среднего».

Особого внимания заслуживает динамика развития управленческих и проектных компетенций участников команд изменений. Нами была проведена оценка методом ассессмент центра участников “команды изменений”. Для оценки командной динамики использовались выводы, полученные А.В. Гудиевым при изучении социально-психологической диагностики развития личности и малых групп [39]. Данные результаты ассессмента представлены в таблице 27.

В ходе оценки рассматривались следующие управленческие компетенции: системное мышление, решение проблем, ориентация на инновации, контроль, стратегическое видение, мотивация достижения, креативность, лояльность, способность выделять приоритеты, уверенность, принятие решений, приверженность, анализ информации, обратная связь, управленческая ответственность, управление групповой динамикой, нацеленность на результат и сотрудничество. Каждый кластер модели управленческих (стратегических) компетенций включал 3 вида компетенций. Каждый вид компетенций был описан по 4 уровням с индикаторами (Приложение 4).

Таблица 27 - Уровни развития компетенций (в баллах)

Управленческие (стратегические) компетенции	Средний балл лидеров изменений	Средний балл по группе сотрудников
Системное мышление	3,08	2,72
Решение проблем	3,23	2,77
Ориентация на инновации	3,06	2,75
Контроль	3,09	2,65
Стратегическое видение	3,50	2,76
Мотивация достижения	3,71	2,94
Креативность	3,51	2,59
Лояльность	3,27	2,76
Умение выделять приоритеты	3,16	2,51
Уверенность	3,39	2,62

Продолжение таблицы 27

Принятие решений	3,02	2,35
Анализ информации	3,52	2,82
Умение слушать	2,98	2,93
Анализ информации	3,52	2,81
Обратная связь	2,94	2,73
Управленческая ответственность	3,27	2,59
Управление групповой динамикой	3,42	2,66
Нацеленность на результат	3,02	2,22
Сотрудничество	3,40	2,87

Уровни развития компетенций оценивались следующим образом:

1) уровень развития соответствует требованиям вышестоящей должности и является эталоном (3,5-4 балла) — респондент успешно применяет компетенцию в ситуациях повышенной сложности; 2) уровень соответствует требованиям (2,5- 3 балла) — демонстрируется владение компетенцией в типовых рабочих ситуациях; 3) уровень частичного владения (2 балла) — ожидаемое поведение проявляется не стабильно в типовых. знакомых рабочих ситуациях; 4) неудовлетворительный уровень (1-1,5 балла) — сотрудник в практической работе не проявляет начальные навыки данной компетенции.

По итогам ассессмент центра и проведенных стратегических сессий составлен рейтинг и определены «Лидеры изменений» среди всех участников.

Значения вышеуказанных показателей свидетельствуют о сформированной у участников готовности к созданию и внедрению новых идей при сохранении взвешенного, ответственного отношения к рискам, что является оптимальным профилем для команды изменений, действующей в академической среде с ее ориентацией на стабильность и преемственность.

Оценка, проведенная методом ассессмент-центра на старте и по

завершении формирующего этапа, показала устойчивый рост по всем кластерам модели управленческих компетенций. Лидеры изменений продемонстрировали более высокие значения по сравнению со средними значениями по группе практически по всем показателям: системное мышление (3,08 против 2,72), стратегическое видение (3,50 против 2,76), умение выделять приоритеты (3,16 против 2,51), анализ информации (3,28 против 2,82), управленческая ответственность (3,27 против 2,59).

Наибольшие различия зафиксированы по показателям мотивации достижения (3,71 против 2,94), креативности (3,51 против 2,59) и нацеленности на результат (3,02 против 2,22). Данная фактологическая информация демонстрирует возможности коуч-наставничества влиять на формирование как общей вовлеченности, так и стратегических компетенций по управлению изменениями. Обнаруженные различия между показателями лидеров изменений и общей выборкой демонстрируют эффект целенаправленного возвращения коллективного субъекта трансформации в условиях внутрикорпоративной подготовки. Результаты анкетирования, проведенного с целью определения уровня удовлетворенности сотрудников университета и работодателей, обнаружили положительное отношение всех участников к изменениям.

Для более масштабной оценки потребовалось диагностировать степень качества командного взаимодействия и слаженности команды как целостного организма. Для данной цели была использована адаптированная методика «Колесо баланса команды изменений» (Приложение 8), которая позволила каждому участнику оценить степень удовлетворенности ключевыми характеристиками командной работы по десятибалльной шкале. В качестве критериев были выбраны инновативность, вовлеченность, единство ценностей, эффективность лидера, кросс-функциональное взаимодействие, партнерство и сотрудничество, результативность и продуктивность, личная удовлетворенность работой в команде.

Для проведения методики «Колесо баланса команды изменений» были

опрошены 32 руководителя проектов, составивших ядро команды изменений. Их задача заключалась в самооценке уровня удовлетворенности работы в командах изменений по 10 - бальной шкале по следующим критериям: инновативность, вовлеченность, единство целей, эффективность лидера, кросс - функциональное взаимодействие, партнерство/сотрудничество, результативность/продуктивность, удовлетворенность работой в команде. Сравнение результатов оценки на «входе» и на «выходе» формирующего этапа, показало значимую положительную динамику по всем критериям. Данные диагностики представлены в рисунке 12.

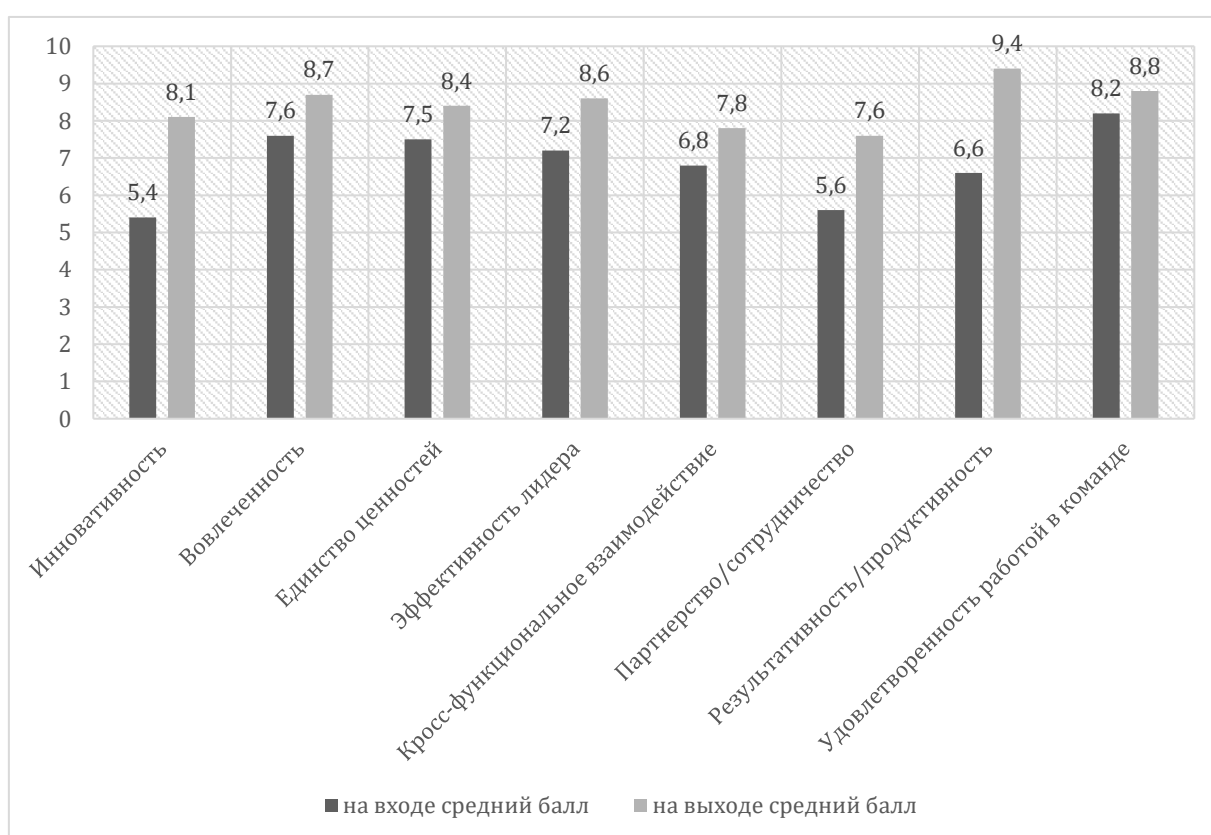


Рисунок 12 - Критерии эффективности команды изменений

Наибольший прирост зафиксирован по показателям «инновативность» (с 5,4 до 8,2 балла), «результативность и продуктивность» (с 6,6 до 9,4 балла) и «эффективность лидера» (с 7,2 до 8,6 балла). Критерии «вовлеченность» (с 7,6 до 8,6 балла), «единство ценностей» (с 7,5 до 8,4 балла) и «удовлетворенность работой в команде» (с 8,2 до 8,8 балла), изначально находившиеся на достаточно высоком уровне, также продемонстрировали

устойчивый рост по данным показателям.

Показатели «кросс-функциональное взаимодействие» (с 6,8 до 7,8 балла) и «партнерство и сотрудничество» (с 5,6 до 7,6 балла), оказавшиеся в стартовой диагностике в «зоне развития», существенно улучшились, однако, по оценкам участников, продолжают требовать внимания и точечных изменений. По итогам групповой работы был зафиксирован и сохранен высокий уровень удовлетворенности работой в команде и единства целевых ориентиров, что имеет принципиальное значение для устойчивости команды изменений как событийной общности.

Статистическая проверка значимости наблюдаемых различий с использованием парного t-критерия Стьюдента подтвердила высокую достоверность изменений по всем выделенным критериям ($p=0,001$). Значения t-критерия превысили критическое во всех случаях, причем по таким критериям, как «инновативность» ($t=13,24$) и «результативность и продуктивность» ($t=13,53$), различия оказались особенно выраженными.

Это дает основание утверждать, что наблюдаемая динамика не является случайным колебанием, а отражает закономерный эффект реализации технологии коуч-наставничества, построенной в логике позиционно-событийного цикла. Высокие значения t-критерия по показателям «вовлеченность» ($t=6,93$), «эффективность лидера» ($t=7,48$) и «партнерство и сотрудничество» ($t=7,53$) свидетельствуют о том, что технология коуч-наставничества оказывает комплексное воздействие на все компоненты командной эффективности, обеспечивая сбалансированное развитие команды изменений. Средние значения индивидуальных оценок сбалансированности команды в соответствии с t-критерием Стьюдента приведены в таблице 28.

Различия между результатами опросов в группе, проведенных до и после развивающих мероприятий, обладают статистически высокой значимостью. Это свидетельствует о том, что рассматриваемый фактор действительно воздействует на изучаемый параметр — критерий сбалансированности команды изменений.

Таблица 28 - Средний балл индивидуальной оценки сбалансированности команды

Критерии сбалансированности команды («Колесо баланса»)	На входе средний балл	На выходе средний балл	* Парный t-критерий Стьюдента
Инновативность	5.375±1.289	8.063±1.294	13.240
Вовлеченность	7.563±1.045	8.656±0.865	6.929
Единство ценностей	7.531±1.164	8.375±0.976	5.910
Эффективность лидера	7.188±1.148	8.563±1.190	7.482
Кросс-функциональное взаимодействие	6.813±1.256	7.781±1.263	6.106
Партнерство/сотрудничество	5.563±1.134	7.563±1.045	7.529
Удовлетворенность работой в команде	8.188±0.896	8.750±0.803	4.190
Результативность/ продуктивность	6.563±0.982	9.375±0.660	13.528

* Проводится сопоставление полученного эмпирического значения t-критерия Стьюдента с критическим при уровне значимости $p = 0,001$, зафиксированным в таблице. Критическое значение t-критерия составляет 3,65 при числе степеней свободы, равном 31.

Поскольку значения по критериям сбалансированности команды превышают критическое ($t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$), делается вывод о наличии значимых наблюдаемых различий, то есть изменения признака являются статистически значимыми ($p=0,001$).

Наряду с количественными показателями важным результатом опытно-экспериментальной работы стали качественные изменения, зафиксированные в ходе наблюдений, интервью и рефлексивных сессий. По итогам опытно - экспериментальных работ была проведена оценка уровня развития рефлексивности команды изменений. С этой целью по результатам рейтингов диагностики была выбрана экспериментальная группа путем случайной выборки, носящей добровольный характер из сотрудников профессорско-преподавательского состава (ППС) в количестве 48 человек [89]. Диагностика рефлексивности участников команды изменений осуществлялась методом

самооценки с использованием опросника А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [57, 89]. Замеры проводились до начала мероприятий и коуч-сессий, а также после завершения практико-ориентированных интенсивов по развитию компетенций и коуч-сессий. В данной методике у участников команды изменений из числа профессорско-преподавательского состава выявляются факторы, влияющие на рефлекссию как психический процесс, в том числе показатели развития личностного потенциала [88, 90], результаты чего представлены в таблице 29 (методика представлена в Приложении 6).

Таблица 29 – Показатели сформированности рефлексивных компетенций среди участников проектной группы из числа ППС

Критерии/стены	Начальный уровень 0-4 стена	Средний уровень 5-7 стенов	Высокий уровень 8-10 стенов
Количество участников до развивающих мероприятий (% чел)	15%	48%	37%
Количество участников после развивающих мероприятий (% чел)	9%	53%	38%

Систематическое использование освоенных участниками команды изменений инструментов коучинга в непосредственной профессиональной деятельности указывает именно на трансформационный характер осуществленных изменений: рост интенсивности коммуникации в команде; повышение осознанности, рефлексивности и личной ответственности; переход от директивного к развивающему стилю управления; снижение эмоциональной напряженности; укрепление отношений взаимной поддержки. Данные наблюдения согласуются с теоретическими положениями о том, что коуч-наставничество, встроенное в логику позиционно-событийного развития, способствует формированию культуры осознанности, рефлексии и непрерывного профессионального роста.

Системным результатом внедрения технологии коуч-наставничества стала высокая результативность работы команды по реализации мероприятий

стратегического проекта «Федеральный экспертно-методический центр по повышению качества естественно-научного образования» в рамках программы развития университета «Приоритет 2030» и образовательного конвента студенческих социальных инициатив «Содействие» [105].

За период опытно-экспериментальной работы командой разработаны уникальные междисциплинарные образовательные программы (STEAM-педагогика, физико-математическое образование, инновации в естественно-научном образовании), создано научно-образовательное пространство «ПредуниверсариУм» (Техническая физика), обеспечивающее возможность обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, разработан комплекс программ «ИГРОТЕХНОСАД», направленных на формирование мотивации и технического мышления у дошкольников, а также спроектирована модель пространства «Центр экспериментальной физики».

Данные разработки служат прямым доказательством того, что команда изменений, развивающаяся в условиях внутрикорпоративной подготовки с использованием коуч-наставничества, способна не только генерировать инновационные идеи, но и доводить их до практической реализации. Опираясь на параметры, характеризующие научно-образовательный потенциал как социальный феномен и выделенные М.Т. Шафиковым, можно заключить о сформированности команды изменений [176].

Применение «Методики по определению общей и социальной самоэффективности» (Приложение 10) позволило выявить в экспериментальной группе сотрудников следующие параметры: самоэффективность в сфере предметной деятельности и в сфере межличностного общения [83, 178]. По результатам повторной оценки после курса развивающих мероприятий, коуч - сессий у участников команды изменений повысилась оценка своей самоэффективности. Результаты эмпирического исследования позволили выявить, что между адаптацией и самоэффективностью есть определенная связь.

Самоэффективность как акмеологический инвариант профессионализма, по определению А.В. Селезневой, является важным показателем готовности участника команды к изменениям [130]. Самоэффективность преподавателя высшей школы, как отмечает Е.Э. Шишлова, определяет его готовность к инновационной деятельности [178]. Ряд исследователей выделяют четыре источника изменения самоэффективности: конкретные, воспринимаемые индивидом успехи, наблюдения за чужим опытом, вербальные воздействия и воспринимаемое эмоциональное возбуждение [196]. Результаты диагностики самоэффективности представлены в таблице 30.

Обобщая итоги опытно-экспериментальной работы, можно констатировать выполнение всех трех условий, заявленных в гипотезе исследования в качестве критериев эффективности.

Таблица 30- Результаты диагностики самоэффективности

Критерии теста	Средний балл по группе до мероприятия	Средний балл после мероприятия
Самоэффективность в сфере предметной деятельности	48, 4	64, 2
Самоэффективность в сфере межличностного общения	14	22

Во-первых, в ходе самостоятельной работы участников и проведения стратегических сессий были реализованы организационные, методические и личностные условия формирования команды изменений. Данный факт подтверждается экспертными оценками, а также данными о динамике компетенций и удовлетворенности участников.

Во-вторых, экспериментальная внутрикорпоративная подготовка, выстроенная на основе технологии коуч-наставничества, органично дополнила систему стратегического управления университетом, способствовала выполнению требований программы «Приоритет 2030» и обеспечила высокую результативность проектной деятельности.

В-третьих, поведение участников команды изменений стало в значительно большей степени определяться внутренними мотивами, ценностным отношением к целям трансформации и коллективной ответственностью, нежели внешним контролем. Это нашло отражение как в количественных показателях (рост вовлеченности по методике Gallup Q12, уровень инновационности), так и в качественных характеристиках, полученных в ходе рефлексивных сессий (Рисунок 13).

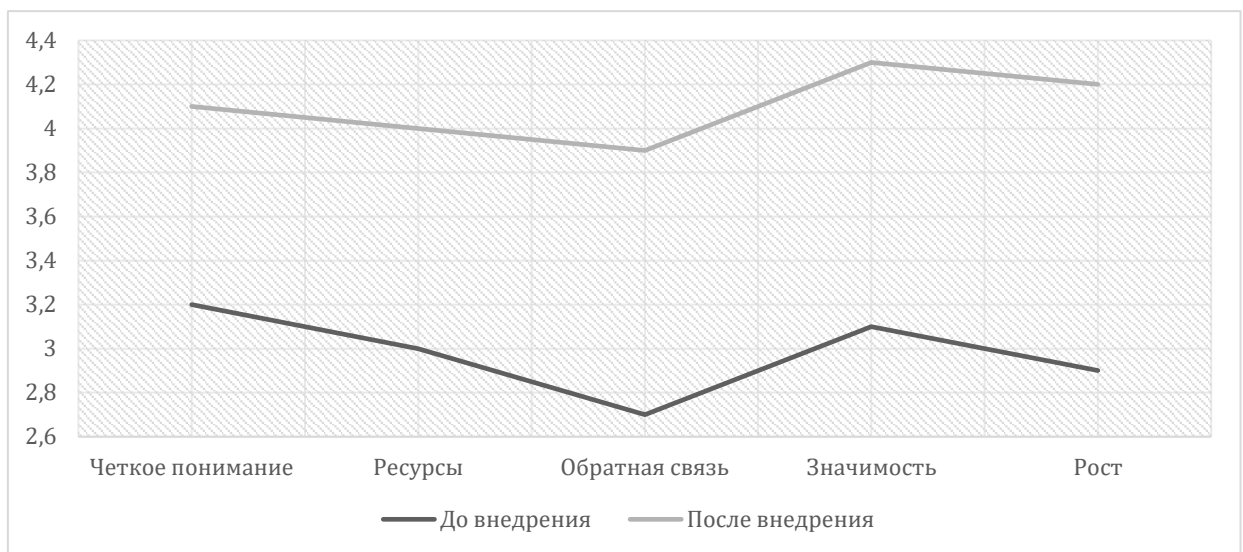


Рисунок 13 – Динамика вовлеченности (Gallup Q12)

На рисунке 13 представлена динамика средних баллов вовлеченности сотрудников, полученных по утверждениям методики Gallup Q12 после внедрения программы коуч-наставничества. Удовлетворенность сотрудников по ключевым критериям возрастает от среднего уровня понимания задач (3,2 балла) до выше среднего (4,1 балла), также до высокого уровня возрастает возможность использовать ресурсы (4 балла), удовлетворенность обратной связью (4 балла), значимостью труда (4,3 балла), перспективами роста и развития. (4,2 балла)

По результатам сопоставления уровня управленческих (стратегических) компетенций участников стратегических сессий у вовлеченных сотрудников профессорско-преподавательского состава выявлен высокий уровень мотивации достижения, умения слушать, сотрудничества и анализа

информации. Вовлеченность трактуется как физическое, эмоциональное и интеллектуальное состояние, которое побуждает сотрудников выполнять свою работу максимально качественно, способствует принятию целей и ценностей организации и формирует чувство сопричастности к ее результатам [104,107,178]. Оценка вовлеченности сотрудников, проведенная с помощью опросника Gallup Q12, составила 79% (доля сотрудников, ответивших «Да» на вопросы методики). Данный показатель соответствует высокому уровню (Приложение 7). Данный результат свидетельствует о готовности сотрудников работать с высокой продуктивностью, активно предлагать новые решения, целеустремленно двигаться к результату и неукоснительно выполнять порученные задачи.

Обобщенные результаты применения методики продемонстрированы нами на рисунке 14.



Рисунок 14 – Результаты оценки эффективности команды изменений

В рамках «колеса баланса команды изменений» представлена эффективность технологии коуч-наставничества как базового механизма проектирования команды изменений в ходе реализации проектно-ориентированной программы внутрикорпоративной подготовки кадров

(Приложение 11). В таблице 31 представлены проводимые в Мининском университете развивающие и диагностические мероприятия с сотрудниками и студентами за период с 2021 по 2026 г.

Таблица 31 - Участие сотрудников и студентов в проектах, диагностических и развивающих мероприятиях Мининского университета

Период	Мероприятие	Кол-во чел
2021-2022	Стратегическая сессия для студентов, «Эффективный университет». Стратегическая сессия для руководителей и сотрудников НГПУ им К. Минина	52 98
2022-2023	Организация стратегической сессии «Прокачай свою эффективность». Вовлечение в проект "Центр компетенций" студентов через актив "Школа старост", "Школа кураторов". Создание клуба высокопотенциальных студентов (HiPo). Организация стратегических сессий "Бережливые технологии" (треки развития проектных сессий).	28 181 81 34 39
2023-2024	-Школа лидеров -кейс-чемпионат для студентов «Станция: карьера» -стратегическая сессия с участием проректоров, руководителей отделов, НПР (доктора наук, профессора, доценты, преподаватели, заведующие кафедрой, старшие преподаватели). -Оценка уровня проектных компетенций/ассесмент - Проведена деловая игра «The Leader» для молодых управленцев [43] Проведение занятия «Развитие лидерства» -Оценка проектов студентов в «Школе лидеров» -Организация курса по развитию компетенций Личной эффективности студентов на тренажере «The Leader» -Проведена деловая игра и мастер-класс для студентов на базе отдыха «Веселый берег»	78 98 118 118 23 7 11 72
2024-2025	Сетевой проект подготовки наставников по развитию Участие в образовательной программе «Сенеж» ДПО «Развитие универсальных компетенций студентов через образовательную деятельность» Проведена оценка вовлеченности НПР. (из них чел. зав. Кафедрами, деканы) Коучинговые сессии в рамках проекта “Непрерывное естественно-научное образование: от детского сада до профессии”	34 6 48 13

Продолжение таблицы 31

2025-2026	Открытие ЦНВ. Организация мероприятий со студентами от РСВ	90
	Кросс-вузовская экспертиза в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030»	60

Проведенное исследование продемонстрировало, что технология коуч-наставничества, реализованная в формате позиционно-событийного цикла и обеспеченная проектно-организованной программой, является эффективным инструментом проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета.

Системный характер работы, регулярность и последовательность управляющих воздействий выступили ключевыми факторами успеха, а количественные показатели (вовлеченность, командная динамика, результативность проектной деятельности) зафиксировали устойчивую положительную динамику.

Принципиально важно, что наблюдаемые изменения проявились на уровне поведенческих паттернов и командной культуры, а не остались разовыми или поверхностными, что свидетельствует о трансформационном характере изменений и подтверждает гипотезу исследования.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Третья глава диссертации была посвящена экспериментальной проверке разработанной технологии коуч-наставничества как механизма проектирования команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета. Проведенное эмпирическое исследование, охватившее период с 2021 по 2026 год и включавшее констатирующий, формирующий и контрольный этапы, позволило получить развернутую картину динамики ключевых показателей командной эффективности и дать обоснованную оценку результативности предложенной технологии коуч-наставничества в рамках внутрикорпоративной подготовки.

Организация исследования опиралась на теоретическую модель позиционно-событийного развития команды (ПСРК) и была выстроена в соответствии с принципами диагностического и процессного подходов, заявленными в гипотезе. Выбор показателей для оценки эффективности — инновативность личности, управленческие и проектные компетенции, рефлексивность, вовлеченность, сбалансированность команды, — был обусловлен структурой команды изменений как коллективного субъекта, объединяющего ценностно-целевой, когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты. Комплексная диагностика, сочетавшая объективные методы (ассесмент, тестирование) и рефлексивные процедуры (самооценка, «Колесо баланса команды изменений»), а также применение методов математической статистики обеспечили достоверность и обоснованность полученных результатов.

Российский стандарт Центра оценки (2013) задает требования к проведению ассесмент-процедур для оценки компетенций участников команды [88, 166]. В ходе формирующего этапа, реализованного через систему стратегических сессий различных форматов (форсайт-сессии, проектировочные и организационно-проектные сессии), было установлено, что технология коуч-наставничества, интегрирующая развивающее наставничество и коучинговый подход, обеспечивает последовательное становление команды изменений. Выявлен устойчивый рост показателей по всем критериям при продвижении участников по всем шагам развития команды: от проблематизации к концептуализации, затем реализации, рефлексии и трансляции. Высокий уровень интегрального индекса инновационности участников команды определяется выраженными значениями показателей «креативность» и «ориентация на будущее», что соответствует характеристикам проектных команд из академических сред. По результатам оценки управленческих компетенций методом ассесмент-центра обнаружено, что лидеры изменений значительно опережают по значениям показателей мотивации достижений, креативности и нацеленности на

результат общую выборку профессорско-преподавательского состава университета. Таким образом подтверждается тот факт, что коуч-наставничество способствует как общей вовлеченности участников команды изменений, так и формированию компетенций управления изменениями.

Применение адаптированной методики «Колесо баланса» дало следующие результаты по интегральной диагностике сбалансированности команды изменений в рамках внутрикорпоративной подготовки кадров:

- рост способности производить продуктивные изменения в команде (инновативность) на 2,7 балла;
- повышение заинтересованности команды в конечном результате (вовлеченность) на 1,1 балла;
- увеличение значения показателя «единство ценностей» на 0,9 балла;
- рост способности организовывать людей на достижение общей цели с минимальными затратами (эффективность лидера) на 1,4 балла;
- повышение эффективности коммуникации и взаимодействия работников вуза из разных подразделений над единым проектом (кросс-функциональность) на 1 балл;
- рост качества совместной деятельности участников команды изменений для достижения общей цели (партнерство/сотрудничество) на 2 балла;
- рост способности максимально эффективно достигать целей (результативность/продуктивность) на 2,8 балла;
- повышение личной удовлетворённости работой в команде (своей ролью, отношениями с коллегами и руководством) 0,6 балла.

Наибольший прирост зафиксирован по показателям «инновативность», «результативность и продуктивность» и «эффективность лидера». Статистическая проверка с использованием парного t-критерия Стьюдента подтвердила высокую достоверность наблюдаемых изменений ($p=0,001$), что исключает их случайный характер.

Критерии «кросс-функциональное взаимодействие» и «партнерство и сотрудничество», первоначально находившиеся в зоне ближайшего развития,

продемонстрировали существенное улучшение, однако по-прежнему требуют целенаправленного внимания. Это указывает на необходимость дальнейшего сопровождения команды изменений в логике позиционно-событийного цикла.

Обобщая результаты, можно отметить, что полученные данные соответствуют данным по управлению изменениями управленческого и педагогического потенциала высшей школы, а также в студенческой среде университетов, опубликованным в монографии «Управление изменениями в высшей школе [200]. Наряду с количественными данными были зафиксированы качественные изменения в поведении участников: переход от директивного стиля управления к развивающему, рост осознанности и рефлексивности, укрепление доверия и взаимной поддержки, формирование культуры открытой обратной связи. Эти изменения на уровне устойчивых поведенческих паттернов являются четким свидетельством влияния коуч-наставничества на трансформационные процессы.

Разработка командой изменений конкретных продуктов: образовательных, научных; стратегических, внедряемых в рамках программы развития педагогического университета «Приоритет 2030», стала системным результатом экспериментального исследования, демонстрирующим способность команды реализовывать проекты трансформации вуза.

Опытно-экспериментальная часть исследования дает аргументацию в подтверждение гипотезы о том, что внутрикорпоративная подготовка команды изменений педагогического университета, организованная на основе интегративной модели коуч-наставничества и реализованная в формате позиционно-событийного цикла, обеспечивает ее становление как коллективного субъекта трансформации вуза, обладающего ценностно-смысловым единством и компетенциями стратегического планирования и организационного развития. Тиражирование полученных результатов даст возможность их масштабного внедрения в практику внутрикорпоративной подготовки вузов различного типа в целях развития кадрового потенциала реализации программ и проектов стратегического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование направлено на решение важной с точки зрения нового целеполагания отечественного высшего образования задачи преобразования современной кадровой политики педагогического университета в русле человекоцентричной парадигмы в направлении разработки условий и механизма внутрикорпоративной подготовки, ориентированной на развитие человеческого капитала вуза, посредством проектирования команды изменений как событийной общности и коллективного саморазвивающегося субъекта социокультурных изменений.

Актуальность проблемы подготовки команд развития вузов определяется требованиями к отечественной системе высшего образования в целом и педагогического, в частности, обозначенными в указах Президента, распоряжениях и постановлениях Правительства РФ и конкретизированных в направленных на сферу образования федеральных проектах национальных проектов «Молодежь и дети», «Кадры», «Эффективная и конкурентная экономика». Современный университет должен уметь работать на опережение, заранее проектируя преобразования, действовать в логике управляемого развития в связи с значительным возрастанием сложности управляемой системы вузов, в которую включены и образовательные программы, и цифровые среды, и партнерства, и запросы рынка труда, словом, всеми объектами, включенными в задачи стратегической трансформации.

Наипервейшей задачей в этом деле становится формирование кадрового ресурса, коллективного субъекта, обладающего способностями инициировать, разрабатывать и воплощать проекты развития. Таким субъектом мы считаем особую организационную единицу педагогического университета, построенную и функционирующую по логике самообучающейся организации – команду изменений.

Принципиально важно, что такая команда должна не импортироваться извне, а выращиваться из собственного кадрового состава в процессе

целенаправленной внутрикорпоративной подготовки, что и обусловило выбор темы диссертационного исследования.

Анализ степени разработанности проблемы, представленный в первой главе, выявил наличие ряда неразрешенных противоречий, несмотря на значительный объем исследований в области командообразования, внутрикорпоративной подготовки и наставничества.

В первую очередь, это противоречие между острой потребностью государства и общества в организационной трансформации высших учебных заведений и недостаточной проработанностью методологических оснований внутривузовской подготовки кадрового резерва для управления развитием.

Далее, отмечается расхождение между концептуальными подходами, утверждающими команду изменений в качестве ведущего субъекта управления, и отсутствием теоретически обоснованных условий и механизмов их применения при проектировании ситуаций развития участников данных процессов.

Наконец, между распространенностью зарубежных моделей формирования команд и не проработанностью научных подходов к организации внутрикорпоративной подготовки команд изменений в организациях высшего образования с учетом отечественной педагогической традиции.

Установленные противоречия вывели на проблему исследования, которая состояла в необходимости поиска, обоснования, разработки и апробации методологического подхода и содержательно-процессуальных механизмов проектирования команды изменений как коллективного субъекта управления развитием педагогического университета посредством производства нововведений в системе внутрикорпоративной подготовки кадров.

Последовательное решение комплекса взаимосвязанных теоретических и экспериментальных задач, связанных с обнаруженной научной проблемой, имеющей существенное значение для развития направления внутрикорпоративной подготовки кадров в академической среде, обеспечило получение результатов, обладающих научной новизной, теоретической значимостью и практической ценностью.

Решение задачи изучения кадровой политики педагогического университета в контексте программы развития привело к обоснованию ценностно-целевого ориентира данной политики вуза – стратегическое лидерство, требующего осуществления перехода во внутрикорпоративной подготовке кадров от модели «управление персоналом» к модели «развитие человеческого капитала». Это условие зафиксировано в документах вузов - участников программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» и означает понимание каждого работника как активного субъекта собственного профессионального развития и полноправного соавтора стратегии развития университета.

Выполнение данного условия обеспечивается созданием команд изменений посредством антропологического механизма «взращивания» из внутренних кадровых резервов согласно подходу, к построению внутрикорпоративной подготовки, при котором опыт, компетенции, лидерский потенциал и вовлеченность сотрудников организации используются как база формирования кадрового ресурса стратегических изменений (донорский подход).

Опираясь на идею трансдисциплинарности, которая состоит во взаимопроникновении и совместной работе в поиске решений для более целостного понимания сложных объектов, процессов и проблем, была обоснована необходимость применения для формирования команды изменений педагогического университета технологии коуч-наставничества, которая интегрирует передовые практики управления развитием человеческого капитала организаций – развивающее наставничество и коучинг с подходами, исходящими из отечественной антропологической традиции: деятельностным, позиционным, событийным. Такая команда изменений представляет собой элементарную структурную единицу университета, способную эволюционировать, постепенно превращая его в самообучающуюся организацию, способную непрерывно воспроизводить лидерский потенциал как воплощенный принцип соорганизации ресурсов.

В ходе решения задачи, связанной с раскрытием сущности, структуры и содержания внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета, ориентированной на становление команды изменений было выведено ее рабочее определение, согласно которому она представляет собой вид неформального дополнительного профессионального образования, содержательной основой которого выступает проектно-организованное содержание, технологией реализации является коуч-наставничество, а процессуальная модель состоит из мотивационно-целевого, рефлексивно-деятельностного и организационно-управленческого компонентов.

В отличие от формального дополнительного профессионального образования, представленного дополнительными профессиональными программами, базирующимися на единой структуре, диктуемой логикой профессиональных стандартов, и связанных с четкой периодичностью их освоения конкретным работником, внутрикорпоративная подготовка кадров в логике настоящего исследования и исходя из ценностно-целевых ориентиров, заданных стратегией развития педагогического университета, опирается на проектно-деятельностную кооперацию ее участников и представляет собой открытую пространственную модель проектирования команды изменений как профессиональной событийной общности.

Пространственная разметка внутрикорпоративной подготовки включает содержательно-деятельностную, проектно-технологическую и рефлексивно-результатирующие зоны, которые «проживаются» в процессе становления командой изменений университета.

Метод сравнительно-сопоставительного анализа зарубежных и российских подходов к командообразованию выступил ведущим при решении исследовательской задачи, связанной с разработкой методологических оснований проектирования команды изменений педагогического университета. Установлена смысловая специфика зарубежных и отечественных моделей. В иностранных практиках формирования команд изменений фокус делается на инструментальной результативности,

функциональном распределении ролей и организационной эффективности. В отечественной научно-педагогической традиции ведущими выступают идеи ценностно-смыслового единства, личностного развития в коллективе, субъект-субъектного взаимодействия и совместного созидания общего результата и полученных продуктов командной работы.

Анализ понятий «группа», «коллектив», «команда» позволил установить, что в отличие от этих уровней организации людей, создаваемых для совместного выполнения определенного функционала, команда изменений создается для целенаправленного проектирования и осуществления преобразований. Эта команда характеризуется как событийная общность, объединенная общими ценностями и смыслами, способная к согласованному действию, внутренней рефлексии и коллективному принятию ответственности за результат. Ее отличает позиционность участников, готовность к совместному проектированию преобразований в университете и способность выступать носителем и проводником новой кадровой политики в образовательной организации.

Проектирование команды изменений педагогического университета является практическим воплощением человекоцентрического подхода во внутрикорпоративной подготовке кадров. Он интегрирует положения антропологии, андрагогики и деятельностного подхода, что позволяет в максимальной степени и взаимосвязано учитывать целостность личности каждого участника команды, его профессиональный и жизненный опыт, внутреннюю мотивацию, потребность в саморазвитии и включенность в совместную деятельность. Его продуктивность подтверждается данными эмпирических исследований, свидетельствующих, что успех изменений напрямую зависит от ориентации на человека, его субъектность и развитие.

В процессе разработки технологии коуч-наставничества, синтезирующей развивающее наставничество и коучинговый подход, была создана и теоретически обоснована интегративная модель позиционно-событийного развития команды изменений. Содержательно модель строится

на положениях антропологического, деятельностного и ситуационно-позиционного подходов, а также учения о самообучающейся организации как формате профессионального развития специалистов в условиях дополнительного профессионального образования. В модели заложен позиционно-событийный цикл развития команды, включающий на каждом шаге развития (витке цикла) шесть этапов, соответствующих определенным проектным действиям: диагностический, проблематизирующий, концептуализирующий, реализационный и трансляционный. Таким образом, она представляет собой спираль развития, где с каждым пройденным циклом команда выходит на качественно новый уровень коллективной субъектности.

Содержание технологии коуч-наставничества фиксируется в проектно – организованной программе внутрикорпоративной подготовки, которая выступает в качестве механизма формирования команды изменений. Программа содержит смысловые основания, этапы и систему условий совместного освоения новых способов деятельности, согласования позиций участников, развития их субъектности и включения в процессы преобразования университета. Собственно, технология коуч-наставничества может быть представлена как новая образовательная стратегия, реализующая позиционно-событийную логику становления команды изменений на всем протяжении ее жизненного цикла – от первоначального объединения участников и согласования их позиций до формирования эффективной команды, обладающей признаками событийной общности.

Эффективность разработанной технологии коуч-наставничества определялась в процессе экспериментальной апробации. В ходе формирующего этапа, реализованного через систему стратегических, проектных, рефлексивных сессий, и в этом смысле, имеющего образовательный характер, была обнаружена динамика ключевых показателей командной эффективности. Был зафиксирован устойчивый рост инновационного потенциала участников, а также уровня их проектных, управленческих компетенций и рефлексивности. Применение адаптированной

методики «Колесо баланса» позволило обнаружить прирост следующих качественных характеристик сбалансированности команды: инновативность, результативность, продуктивность, эффективность лидера.

Дополнительную аргументацию в пользу эффективности разработанной технологии коуч-наставничества стали следующие факты: смена управленческого стиля руководителей от директивного к рефлексивному, повышение уровня осознанности и рефлексивности участников, укрепление отношений доверия и поддержки, закрепление культуры, открытой и конструктивной обратной связи. Системным эффектом апробации технологии коуч-наставничества являются созданные командой изменений стратегические продукты, реализованные в рамках программы развития университета «Приоритет-2030».

Совокупность результатов подтверждает основную гипотезу исследования. Проектирование внутрикорпоративной подготовки команды изменений на основе технологии коуч-наставничества как целенаправленного процесса, реализуемого в логике позиционно-событийного цикла, обеспечивает становление такой команды как коллективного субъекта, обладающего необходимым уровнем компетентности управления развитием, ценностно-смысловым единством, способностью к стратегическому планированию и организационной трансформации.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- выявленные ценностно-целевые ориентиры и тенденции модернизации внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета, ориентированной на развитие кадрового потенциала стратегического развития вуза, вносят вклад в теорию профессионального образования и концепцию внутрикорпоративной подготовки кадров;

- уточненные содержание и структура понятия «команда изменений педагогического университета» как коллективного субъекта управления развитием, обладающего характеристиками событийной общности, развивает теорию командообразования и субъектно-деятельностный подход в

управлении развитием образовательной организации;

- раскрытое содержание проектирования команды изменений педагогического университета в условиях внутрикорпоративной диагностики обогащает теорию проектирования педагогических систем и методологию организационно-методического сопровождения профессионального развития;
- разработанная технология коуч-наставничества, объединяющего развивающее наставничество и коучинговый подход, и реализуемая через позиционно-событийный цикл развития команды, вносит вклад в теорию наставничества в образовании, коучинговый подход к управлению развитием персонала и технологию развития человеческого капитала. В целом сформированное концептуальное знание о содержании и технологии проектирования команды изменений, имеющее человекоцентрированный подход в качестве методологического базиса значительно обогащает теорию и практику высшего педагогического образования.

Практическая значимость исследования определяется разработкой комплекса материалов и инструментов, адресованных разным категориям пользователей. Для исследователей проблем управления изменениями в академической среде расширена эмпирическая и методическая база за счет аналитических выводов, диагностического инструментария, критериев, показателей, процедур и способов интерпретации данных. Для организаторов внутрикорпоративной подготовки предложено содержательное наполнение в виде организационно-содержательных модулей, сценариев стратегических и коуч-сессий, инструментов диагностики командной эффективности. Для руководящих работников и преподавателей вузов будут полезны программа коуч-наставничества, портфель кейсов, модели рисков и спецификация ресурсов, необходимых для внедрения разработанной технологии.

Перспективы дальнейшего научного поиска структурированы в следующие смысловые блоки:

- углубленная разработка ценностно-смыслового обеспечения выращивания команд изменений, позволяющая более тесно связать

ценностные основания их деятельности с миссией и стратегическими приоритетами университета;

- интеграция технологии коуч-наставничества с другими направлениями кадровой политики педагогического университета, включая программы формирования лидеров, подготовки к управлению проектами в условиях неопределенности и развития транспрофессионализма;

- адаптация и вариативное применение разработанной технологии коуч-наставничества в разных типах образовательных организаций высшего образования;

- развитие диагностического инструментария мониторинга эффективности команд изменений и выявления зон их влияния на результаты стратегической трансформации университетов.

Разработанная технология коуч-наставничества и пакет методических материалов (проектно-организованные программы, портфель кейсов, модели проблемных ситуаций, диагностический инструментарий) могут быть адаптированы и внедрены в систему внутрикорпоративной подготовки кадров любого педагогического университета Российской Федерации, а также других образовательных организаций высшего образования, проходящих этап стратегической трансформации. Предложенный подход к проектированию команды изменений носит универсальный характер и не ограничивается только Мининским университетом.

Дальнейшая разработка этих направлений будет способствовать укреплению кадрового потенциала педагогических университетов и повышению их роли в реализации национальных целей развития Российской Федерации.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

В настоящем исследовании использованы следующие сокращения и обозначения:

АНО -«Автономная некоммерческая организация»

ВАК РФ - высшая аттестационная комиссия Российской Федерации

ГК ГАЗ - группа компаний «Горьковский автомобильный завод»

ДПО -дополнительное профессиональное образование

ДПП - дополнительная профессиональная программа

ИПР - интеллектуальный потенциал региона

ИТ - информационные технологии

Модель SBI - Situation (Ситуация) → **Behavior** (Поведение) → **Impact** (Влияние/Последствия) - это модель структурированной обратной связи, фокусирующаяся на конкретном контексте, наблюдаемых действиях и их результатах

Модель Т7 - модель оценки эффективности команды

МФТИ - Московский физико-технический институт

НИУ ННГУ им. Н.И. Лобачевского - Национальный исследовательский университет Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского

НГТУ им. Р. Алексеева - Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева

НИР - научно-исследовательская работа

НОЦ - Нижегородский научно-образовательный центр

НПР - научно-педагогические работники

ОВЗ - ограниченные возможности здоровья

ОГЭ - основной государственный экзамен

ОП - образовательная программа

ОПОП – основная профессиональная образовательная программа

ПОП - проектно-организованная программа как программа

профессионального развития

РАН -Российская академия наук

РАНХиГС -Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

РАО -Российское академия образования

ПВК - профессионально-важные качества

ППС - профессорско-преподавательский состав

ПСРК- -позиционно-событийное развитие команды

«Приоритет-2030» - государственная программа поддержки российских университетов «Приоритет 2030»

СПО - среднее профессиональное образование

ССПМ 2020 - опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

Т - баллы -стандартизированная шкала для представления результатов психологических и образовательных тестов

ФГБУ «Росдетцентр»- Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российский детско-юношеский центр»

ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт

«Эффективный регион» - совместный проект государственной корпорации «Росатом» и ряда субъектов Российской Федерации по оптимизации государственного и муниципального управления с помощью методов бережливого производства

AI-ассистент - ассистент с искусственным интеллектом

Gallup Q12 -научно обоснованная система оценки вовлечённости персонала, основанная на опроснике из 12 вопросов

GROW - Goal - постановка чёткой цели; **Reality** - анализ текущей ситуации; **Options** - поиск вариантов достижения цели; **Will** - составление плана действий и принятие обязательств.

KPI - Key Performance Indicators - в переводе с английского «ключевые показатели эффективности».

MBTI - Myers-Briggs Type Indicator - в переводе с английского «Индикатор типов Майерс-Бриггс».

SMART Specific — конкретная; **Measurable** — измеримая; **Achievable** — достижимая; **Relevant** — значимая; **Time-bound** — ограниченная по времени.

STEAM - педагогика — это образовательная концепция, расширенная версия подхода STEM. **Science** — Наука; **Technology** — Технологии; **Engineering** — Инженерия; **Arts** — Искусство; **Mathematics** — Математика.

t-критерия Стьюдента - параметрический статистический критерий для проверки гипотезы о равенстве средних значений в одной или двух группах.

TGROW -Topic (Тема) → Goal (Цель) → Reality (Реальность) → Options (Варианты) → Way Forward (Путь вперёд) — это расширенная модель коучинга, где первый этап помогает чётко определить тему обсуждения перед постановкой цели.

Soft skills -«мягкие» или «гибкие навыки».

FMEA-анализ -«анализ видов и последствий отказов».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с. – Текст: непосредственный.
2. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – Москва: Политиздат, 1985. – 263 с. – Текст: непосредственный.
3. Адизес, И. Развитие лидеров: Как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей: перевод с английского / И. Адизес. – Москва: Альпина Паблишер, 2018. – 259 с. – Текст: непосредственный.
4. Актуальные стратегии научно-методического сопровождения педагогических работников как механизм формирования единого образовательного пространства / И. В. Головина, Г. А. Папуткова, Т. Ю. Медведева [и др.]. – DOI: 10.17759/pse.2024290504. – Текст: электронный // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 49-62. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/Golovina_Paputkova_et_al (дата обращения: 22.02.2026).
5. Алексеев, Н. Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении / Н. Г. Алексеев. – Текст: непосредственный // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении / под редакцией И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной. – Москва: ИРПТиГО, 2003. – С. 50-64.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с. – Текст: непосредственный.
7. Анисимов, О. С. Управление потенциалами (методология и практика) / О. С. Анисимов, Т. П. Данько, В. М. Киселев. – Москва: РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2023. – 498 с. – Текст: непосредственный.
8. Антонова, Н. В. Проблема эффективности коучинга: исследования

в рамках психологии коучинга (coaching psychology) / Н. В. Антонова, Е. А. Наумцева. – DOI: 10.17759/jmfp.2022110109. – Текст: электронный // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11, № 1. – С. 94-103. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022_n1/Antonova_Naumtseva (дата обращения: 10.03.2026).

9. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов. – Текст: непосредственный // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65-87.

10. Афанасьева, О. Ю. Специфика наставничества в рамках проекта «Педагогический профессионалитет» / О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина, В. С. Цилицкий. – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 6 (166). – С. 9-18.

11. Базаров, Т. Ю. Управление персоналом: учебник для вузов / Т. Ю. Базаров, Б. Л. Еремина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: ЮНИТИ, 2002. – 560 с. – Текст: непосредственный.

12. Балабанова, Е. С. Руководитель как трансформационный лидер: роль личностных качеств и управленческих практик / Е. С. Балабанова, В. Э. Деминская. – Текст: непосредственный // Российский журнал менеджмента. – 2017. – Т. 15, № 3. – С. 263-288.

13. Балышев, П. А. Педагогические условия развития компетенции командной работы студентов в электронной информационно-образовательной среде вуза: специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Балышев Павел Александрович. – Санкт-Петербург, 2025. – 198 с. – Текст: непосредственный.

14. Безрукова, Е. Ю. Технология командообразования: методы и перспективы / Е. Ю. Безрукова. – Текст: непосредственный // Куда идет Россия?..

Кризис институциональных систем: век, десятилетие, год: материалы VI Международного симпозиума. – Москва: Логос, 1999. – С. 273-278.

15. Бекетов, С. М. Модель формирования команды проекта на базе методов дискретной оптимизации / С. М. Бекетов, М. В. Дергачев, С. Г. Редько. – DOI: 10.21685/2227-8486-2025-1-8. – Текст: электронный // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2025. – № 1. – С. 101-113. – URL: <https://mss.pnzgu.ru/mss8125> (дата обращения: 10.02.2026).

16. Белбин, Р. М. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач: перевод с английского / Р. М. Белбин. – Москва: НРРО, 2003. – 315 с. – Текст: непосредственный.

17. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст: непосредственный.

18. Бирюкова, И. К. Системный подход как методологическая основа неформального образования / И. К. Бирюкова. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2014. – № 1 (86). – С. 12-16.

19. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход. Философия России XX века / И. В. Блауберг. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с. – Текст: непосредственный.

20. Богданов, Д. В. Историческое становление и развитие социальных сетей / Д. В. Богданов. – Текст: непосредственный // Вестник ВГАВТ. – 2017. – Вып. 50. – С. 279-285.

21. Богуславский, М. В. Развитие конкурентоспособной системы высшего образования России: анализ проблемных факторов / М. В. Богуславский, Е. В. Неборский. – Текст: непосредственный // Проблемы современного образования. – 2017. – № 2. – С. 45-56.

22. Болотова, Ю. В. Организация командной работы педагогов в условиях развития ДОО / Ю. В. Болотова. – Текст: непосредственный // Наука и социум: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции

с международным участием. – Новосибирск: АНО ДПО «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», 2021. – С. 13-18.

23. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с. – (Педагогика нового времени). – ISBN 5-86340-090-0. – Текст: непосредственный.

24. Борытко, Н. М. Университетский округ как форма сетевого взаимодействия по работе с интеллектуально одаренными детьми и талантливой молодежью / Н. М. Борытко, А. А. Широкий. – Текст: непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. – № 10 (210). – С. 29-33.

25. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2003. – 272 с. – Текст: непосредственный.

26. Ваганова, О. И. Формы и виды наставничества педагогических работников в образовательных организациях / О. И. Ваганова, М. Н. Гладкова, А. А. Кобалян. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 49-52.

27. Вершловский, С. Г. Лидеры образования и просвещения взрослых / С. Г. Вершловский. – Текст: непосредственный // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 155-158.

28. В Мининском университете завершился образовательный конвент для студентов «Содействие–2020». – Текст: электронный // Мининский университет: официальный сайт. – URL: <https://mininuniver.ru/about/news/v-mininskom-universitete-zavershilsya-obrazovatelnyj-konvent-dlya-studentov-sodejstvie-2020> (дата обращения: 15.03.2026).

29. Волков, И. П. Социальная психология малых групп и коллективов: опыт экспериментального и прикладного исследования контактных групп: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Волков Игорь Павлович. – Ленинград, 1978. – 336 с. – Текст: непосредственный.

30. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/ Лев Выготский, под ред. В.В. Давыдова – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. - 671с. – Текст: непосредственный.

31. Генисаретский, О. И. Горизонты методологии / О. И. Генисаретский. – Текст: электронный // Кентавр: методологический и игротехнический альманах. – 2007. – Вып. 40. – С. 3-7. – URL: https://www.kentavr.mathedu.ru/text/kentavr_2007_40/p3/ (дата обращения: 22.11.2025).

32. Герасимова, О. Ю. Потенциал коучинг-технологий в развитии soft skills студентов педагогических специальностей вуза / О. Ю. Герасимова. – Текст: непосредственный // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2025. – Т. 7, № 1. – С. 42-58.

33. Голви, Т. Внутренняя игра в работе: коучинг высокой эффективности / Т. Голви. – Москва: Олимп-Бизнес, 2021. – 248 с. – Текст: непосредственный.

34. Гончарова, Е. П. Транспрофессионализм в современной подготовке специалистов / Е. П. Гончарова. – Текст: непосредственный // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: материалы IX Международной научно-методической конференции, Минск, 1–2 ноября 2018 года / редколлегия: В. А. Богуш [и др.]. – Минск, 2018. – С. 109-111.

35. Горшкова, В. В. Становление нового качества образования в высшем учебном заведении / В. В. Горшкова. – Текст: непосредственный // Инновационная наука. – 2020. – № 2. – С. 96-98.

36. Громкова, М. Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Громкова Майя Тимофеевна. – Москва, 2006. – 372 с. – Текст: непосредственный.

37. Громыко, Ю. В. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции / Ю. В. Громыко, М. Ю. Просекин. –

DOI: 10.17759/psyedu.2022140207. – Текст: электронный // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 2. – С. 100-128. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2022_n2/Gromyko_Prosekin (дата обращения: 20.03.2026).

38. Груздева, М. Л. Менторство в Российском образовании и за рубежом / М. Л. Груздева, В. Е. Уткин. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 93-96.

39. Гудиев, А. В. ИмPLICITная координация и работа команды / А. В. Гудиев. – DOI: 10.54359/ps.v17i93.1519. – Текст: электронный // Психологические исследования. – 2024. – Т. 17, № 93. – С. 6. – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/1519> (дата обращения: 12.01.2026).

40. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с. – Текст: непосредственный.

41. Даутова, О. Б. Педагогическое наследие профессора С. Г. Вершловского. Современное прочтение (Опыт кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного образования) / О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатьева, Н. Н. Кузина. – Текст: непосредственный // Человек и образование. – 2020. – № 1 (62), – С. 104-108.

42. Долгов, М. В. Особенности управленческих команд на государственной службе / М. В. Долгов. – DOI: 10.22363/2312-8313-2018-5-4-365-373. – Текст: электронный // Вестник РУДН. Серия: Государственное и муниципальное управление. – 2018. – Т. 5, № 4. – С. 365-373. – URL: <https://journals.rudn.ru/public-administration/article/view/21248> (дата обращения: 10.01.2026).

43. Донских, А. Г. Корпоративные деловые игры. Методика разработки и проведения / А. Г. Донских. – Санкт-Петербург: Речь, 2011. – 126 с. – Текст: непосредственный.

44. Дорога к академическому совершенству: становление исследовательских университетов мирового класса / под редакцией Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми; перевод с английского Н. Шульгина; редактор

русского издания И. Фрумин. – Москва: Весь мир, 2012. – 416 с. – Текст: непосредственный.

45. Емельянов, Ю. Н. Руководство коллективом как проблема социальной психологии (по материалам зарубежных исследований) / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград: Судостроение, 1971. – 68 с. – Текст: непосредственный.

46. Ефремова, Е. С. Коучинг и наставничество в сфере образования / Е. С. Ефремова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 171-175.

47. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15-36.

48. Иващенко, Н. С. Теоретические аспекты командного менеджмента / Н. С. Иващенко, А. П. Талалаева, С. А. Иващенко. – Текст: непосредственный // Экономика и управление: проблемы, тенденции, перспективы развития: сборник научных трудов: к 110-летию профессора Теодора Борисовича Поляка. – Москва, 2016. – С. 115-121.

49. Игнатьева, Г. А. Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Игнатьева Галина Александровна. – Нижний Новгород, 2006. – 41 с. – Текст: непосредственный.

50. Игнатьева, Г. А. Проектно-организованная программа развития университета педагогического профиля / Г. А. Игнатьева, В. В. Сдобняков, А. В. Моисеенко. – Текст: электронный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, вып. 8. – С. 793-801. – URL: <https://pedagogy-journal.ru/article/ped20220124/fulltext> (дата обращения: 12.02.2026).

51. Игнатьева, Г. А. Самообучающаяся организация как модель

повышения квалификации педагога / Г. А. Игнатъева. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С. 56-60.

52. Игнатъева, Г. А. Формирование полипозиционной команды в условиях непрерывного опережающего образования / Г. А. Игнатъева, А. В. Моисеенко. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-5. – Текст: электронный // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 1. – С. 5. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1545> (дата обращения: 22.01.2026).

53. Илакавичус, М. Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Илакавичус Марина Римантасовна. – Москва, 2018. – 384 с. – Текст: непосредственный.

54. Исследование методом фокус-группы содержания формируемых в школе и востребованных рынком труда метапредметных компетенций / С. В. Весманов, Н. В. Жадько, Д. С. Весманов, Г. А. Акопян. – DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.02. – Текст: электронный // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – Т. 16, № 3. – С. 32-49. – URL: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/releases/%e2%84%96-163/> (дата обращения: 22.01.2026).

55. Камерон, Э. Управление изменениями: модели, инструменты и технологии организационных изменений / Э. Камерон, М. Грин; [перевод с английского П. Тимофеев]. – Москва: Добрая книга, 2006. – 358 с. – (Настольная книга менеджера). – ISBN 5-98124-096-2. – Текст: непосредственный.

56. Карпов, А. А. Исследование метакогнитивных процессов и качеств личности в управленческой деятельности / А. А. Карпов. – Текст: непосредственный // Методология современной психологии. – 2017. – № 7. – С. 133-144.

57. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики / А. В. Карпов. – Текст: непосредственный //

Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45-57.

58. Качество университетского педагогического образования: интегрированная оценка / И. С. Батракова, С. А. Писарева, А. В. Тряпицын, А. П. Тряпицына. – Текст: непосредственный // Человек и образование. – 2024. – № 4. – С. 8-19.

59. Кирьякова, А. В. Избранные труды по педагогической аксиологии и культурологии образования / А. В. Кирьякова, О. В. Фролов. – Ставрополь: Логос, 2020. – 301 с. – Текст: непосредственный.

60. Кларин, М. В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг / М. В. Кларин. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 288 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-02811-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт: [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/58478> (дата обращения: 09.03.2026).

61. Кларин, М. В. Непрерывное образование: вызовы для профессионального роста преподавателей / М. В. Кларин, Д. С. Вьюнова. – Текст: непосредственный // Непрерывное образование в контексте идеи будущего: основные тренды и системные решения: материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Ярославль – Москва, 2025. – С. 463-469.

62. Кларин, М. В. Развитие академических кадров: вызов для диагностики профессионального образования / М. В. Кларин. – Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1, № 6 (109). – С. 5-15.

63. Ключко, В. Е. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» / В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 339. – С. 151-154.

64. Князева, П. С. Психологические особенности руководителя как фактор формирования корпоративной культуры / П. С. Князева. – Томск: НИТГУ, 2023. – 118 с. – Текст: непосредственный.

65. Ковтун, Н. В. Наставничество как вид педагогического сопровождения иностранных студентов в российском университете: специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ковтун Наталья Владимировна. – Москва, 2024. – 247 с. – Текст: непосредственный.

66. Коучинг и наставничество: теория и практика: материалы I Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25 апреля 2024 г.) / главный редактор О. В. Рыбина; Федерация профессиональных коучей и наставников. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. – 276 с. – ISBN 978-5-907830-31-8. – DOI: 10.31483/a-10603. – URL: <https://procoach.ru/wp-content/uploads/2024/05/sbornik-statej-i-mezhdunarodnoj-nauchno-prakticheskoy-konferenczii.pdf> (дата обращения: 14.01.2026). – Текст: электронный.

67. Кочергина, М. А. Коучинг как технология сопровождения профессионального развития / М. А. Кочергина. – Текст: непосредственный // Вопросы образования. – 2020. – № 4. – С. 98-107.

68. Краснов, С. И. Формирование проектного самосознания педагогов в процессе повышения квалификации / С. И. Краснов. – Текст: непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 3 (31). – С. 6-15.

69. Крупнов, А. И. Соотношение переменных инициативности и индивидуально-личностных факторов у студентов-лингвистов / А. И. Крупнов, И. А. Новикова, А. Л. Новиков. – Текст: непосредственный // Психолого-педагогические исследования в современном образовании: сборник материалов конференции. – Москва: РУДН, 2018. – С. 334-340.

70. Кузнецов, В. В. Корпоративное образование / В. В. Кузнецов. – Екатеринбург: РГППУ, 2010. – 227 с. – Текст: непосредственный.

71. Левченко, В.В. Концептуальные основы системы преемственности непрерывного профессионального педагогического образования: монография

/ В.В. Левченко, Е.С. Лапшова. – Чебоксары: Издательство Среда, 2022. – 15 с. – ISBN 978-5-907561-88-5. – Текст: непосредственный.

72. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Смысл; Академия, 2004. – 352 с. – Текст: непосредственный.

73. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 4-е издание. – Москва: Смысл, 2019. – 584 с. – Текст: непосредственный.

74. Ленсиони, П. Пять пороков команды: притчи о лидерстве: перевод с английского / П. Ленсиони. – 2-е издание. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 192 с. – Текст: непосредственный.

75. Лефевр, В. А. Лекции по теории рефлексивных игр / В. А. Лефевр. – Москва: Cogito centre NT, 2009. – 217 с. – ISBN 978-5-89353-292-0. – Текст: непосредственный.

76. Львов, Л. В. Управление проектируемой траекторией персонального развития как условие эффективности опережающей профессиональной подготовки / Л. В. Львов, В. А. Головачева. – Текст: непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 120-126.

77. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: в 8 томах / А. С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 3. – 512 с. – Текст: непосредственный.

78. Максвелл, Д. Воспитай в себе лидера / Джон Максвелл. – Минск: ООО «Попурри», 2005. – 400 с. – ISBN 985-483-435-2. – Текст: непосредственный.

79. Максимова, Е. А. Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки / Е. А. Максимова. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 28-33.

80. Малыгин, Д. В. Формирование профессиональной инициативности обучающихся в условиях корпоративного образования: специальность 5.8.7

«Методология и технология профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Малыгин Денис Вячеславович. – Нижний Новгород, 2024. – 259 с. – Текст: непосредственный.

81. Маркова, С. М. Исследование проектной деятельности в профессиональном образовании: монография / С. М. Маркова, С. А. Зиновьева. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. – 169 с. – ISBN 978-5-85219-755-9. – Текст: непосредственный.

82. Медведева, Е. В. Командообразование как внутриколлективный процесс в организации / Е. В. Медведева. – Текст: непосредственный // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: материалы международной научно-практической конференции. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 175-179.

83. Методика на определение общей и социальной самооэффективности (авторы: М. Шеер, Дж. Маддукс, адаптация А. В. Бояринцевой). – Текст: непосредственный // Магилёвкин, Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография / Е. А. Магилёвкин. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 336 с.

84. Методологические основы транспрофессионализма субъектов техномической деятельности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Д. В. Бердникова, Г. И. Борисов. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 38-47.

85. Методология оценки надпрофессиональных компетенций в российских образовательных организациях / А. Г. Комиссаров, Е. А. Степашкина, О. Б. Соболева [и др.]. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – № 12 (6). – С. 53-62.

86. Минева, О. К. Эволюция управленческих инструментов мотивации персонала в цифровой реальности / О. К. Минева, Э. В. Полянская. – DOI: 10.47370/2072-0920-2021-17-1-105-111. – Текст: электронный // Новые технологии. – 2021. – Т. 17, № 1. – С. 105-111. – URL: <https://newtechnology.mkgtu.ru/jour/article/view/471> (дата обращения: 18.01.2026).

87. Мининский университет стал призером конкурса «Проектный Олимп 2021». – Текст: электронный // ИА «Время Н»: [сайт]. – URL: https://www.vremyan.ru/news/mininskij_universitet_stal_prizerom_konkursa_pro_ektnyj_olimp_2021_.html (дата обращения: 16.02.2026).

88. Моисеенко, А. В. Метод ассессмент для выявления проектных компетенций и самоэффективности преподавателей в условиях внутрикорпоративного обучения / А. В. Моисеенко. – Текст: непосредственный // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 4. – С. 405-417.

89. Моисеенко, А. В. Проектирование команды организационных изменений педагогического университета в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров / А.В. Моисеенко. – Текст: непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2026. – Т. 14, №1. – С.8. –DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-1-8.

90. Моисеенко, А. В. Центр оценки как стандартизированный метод оценки компетенций научно-педагогических кадров для создания команды изменений в вузе: учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вуза по направлению подготовки «44.00.00 Образование и педагогические науки» / А. В. Моисеенко. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2025. – 74 с. – Текст: непосредственный.

91. Мокий, В. С. Трансдисциплинарность: стереотипы, подходы и направления / В. С. Мокий, Т. А. Лукьянова. – DOI: 10.32743/UniSoc.2021.72-3.7-19. – Текст: электронный // Universum: общественные науки. – 2021. – № 3 (72). – URL: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/11358> (дата обращения: 22.01.2026).

92. Мыльникова, С. А. Корпоративное обучение как способ организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в условиях интеграционных процессов в образовании: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мыльникова Светлана Андреевна. – Санкт-Петербург, 2009. – 200 с. – Текст:

непосредственный.

93. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев; под редакцией А. А. Бодалева. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398 с. – Текст: непосредственный.

94. Наставничество в образовании: зарубежный и российский опыт / эксперт: Ю. Токарева; фотографии: Depositphotos; иллюстрация: Ю. Замжицкая. – Текст: электронный // Педсовет: журнал АкадемСити: [сайт]. – URL: <https://pedsovet.org/article/nastavnicestvo-v-obrazovanii-zarubeznyi-i-rossijskij-opyt> (дата обращения: 13.04.2025).

95. Наставничество в образовательных организациях: инновационные формы поддержки и сопровождения педагогов: сборник наставнических практик победителей и призеров регионального конкурса моделей наставничества педагогических работников Югры / авторы-составители: Е. Г. Мазурова, А. Ю. Акентьева; под общей редакцией Е. Г. Мазуровой. – Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2025. – С. 88-90. – Текст: непосредственный.

96. Национальные проекты России. – Текст: электронный // Мининский университет: официальный сайт. – URL: <https://mininuniver.ru/science/natsionalnye-proekty-rossii> (дата обращения: 14.01.2026).

97. Национальный проект «Кадры». – Текст: электронный // Национальные проекты России: [сайт]. – URL: <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/kadry/> (дата обращения: 11.03.2026).

98. Национальный проект «Молодежь и дети». – Текст: электронный // Национальные проекты России: [сайт]. – URL: <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/> (дата обращения: 22.01.2026).

99. Национальный проект «Эффективная и конкурентная экономика». – Текст: электронный // Национальные проекты России: [сайт]. – URL:

<https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/effektivnaya-i-konkurentnaya-ekonomika/> (дата обращения: 16.01.2026).

100. Николина, В. В. Аксиологический подход и его реализация при подготовке будущего педагога / В. В. Николина. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование: традиции и инновации, пространство и возможности: сборник статей участников Международной научно-практической конференции, посвящённой 90-летию педагогического образования в Арзамасе. – Арзамас, 2024. – С. 210-213.

101. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва: Эгвес, 2004. – 120 с. – Текст: непосредственный.

102. Новиков, Д. А. Теория управления организационными системами / Д. А. Новиков. – Москва: МПСИ, 2005. – 584 с. – Текст: непосредственный.

103. Новикова, Н. В. Взаимосвязь стиля управления и личностных черт руководителя: теоретический анализ / Н. В. Новикова. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2026. – № 19 (622). – С. 596-601. – URL: <https://moluch.ru/archive/622/136367> (дата обращения: 18.02.2026).

104. Носкова, Н. В. Теоретические основы командообразования сотрудников организации в сфере дополнительного образования / Н. В. Носкова. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2025. – С. 195-197.

105. Образовательный конвент студенческих социальных инициатив «Содействие». – Текст: электронный // Мининский университет: официальный сайт. – URL: <https://mininuniver.ru/public-report-2018/obrazovatelnyj-konvent-studencheskikh-sotsialnykh-initsiativ-sodejstvie> (дата обращения: 15.03.2026).

106. Особенности командного управления в России: результаты масштабного исследования. Часть 2. Лидер команды / А. В. Гудиев, М. В. Долгов, О. К. Минева, И. Б. Шебураков. – DOI:

10.18334/lim.12.10.123774. – Текст: электронный // Лидерство и менеджмент. – 2025. – Т. 12, № 10. – С. 2033-2046. – URL: <https://1economic.ru/lib/123774> (дата обращения: 18.02.2026).

107.Пак, В. Д. Виды тренингов командообразования / В. Д. Пак. – Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 3-1 (57). – С. 125-127.

108.Певзнер, М. Н. Инновационные технологии формирования исследовательской компетентности будущих педагогов / М. Н. Певзнер, К. А. Тимофеев, П. А. Петряков. – DOI: 10.54884/1815-7041-2025-82-1-127-142. – Текст: электронный // Человек и образование. – 2025. – № 1. – С. 127-142. – URL: <https://haed.elpub.ru/jour/article/view/16> (дата обращения: 08.02.2026).

109.Певзнер, М. Н. Корпоративная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков. – Великий Новгород, 2010. – 457 с. – Текст: непосредственный.

110.Первый в России Центр новых возможностей для студентов открылся в Нижнем Новгороде. – Текст: электронный // Мининский университет: официальный сайт. – URL: <https://mininuniver.ru/about/news/pervyj-vo-rossii-tsentr-novykh-vozmozhnostej-dlya-studentov-otkrylsya-v-nizhnem-novgorode> (дата обращения: 11.04.2026).

111.Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с. – Текст: непосредственный.

112.Писарева, С. А. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. – DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288. – Текст: электронный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9, вып. 3 (35). – С. 281-288. – URL: <https://akmepsy.sgu.ru/ru/articles/metodologicheskie-aspekty-perehoda-k-novoy-organizacii-obrazovatel'nogo-processa> (дата обращения: 08.12.2025).

113. Поваренков, Ю. П. Психология деятельности профессионала: монография / Ю. П. Поваренков. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 243 с. – ISBN 978-5-00089-525-2. – Текст: непосредственный.

114. Политика управления человеческим капиталом. – Текст: электронный // Мининский университет: официальный сайт. – URL: <https://mininuniver.ru/about/prioritet-2030/tselevaya-model-universiteta/politika-upravleniya-chelovecheskim-kapitalom> (дата обращения: 25.02.2026).

115. Послание Президента Федеральному Собранию. – Текст: электронный // Президент России: официальный сайт. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73585> (дата обращения: 01.03.2026).

116. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 19 января 2024 г. № 28 «Об утверждении перечня федеральных инновационных площадок». – Текст: электронный // Гарант.ру: информационно-правовой портал: [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/408567459/> (дата обращения: 01.04.2026).

117. Программа Мининского университета в рамках «Приоритет 2030». – Текст: электронный // Мининский университет: официальный сайт. – URL: <https://mininuniver.ru/about/prioritet-2030> (дата обращения: 20.02.2026).

118. Радионова, Н. Ф. Развивающее и развивающееся взаимодействие субъектов образовательного процесса: истоки становления концепции, ее сущность и развитие / Н. Ф. Радионова. – DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-15-27. – Текст: электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 15-27. – https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/202/radionova_202_15_27.pdf (дата обращения: 25.02.2026).

119. Розин, В. М. Тьюторская педагогика как точка роста современной культуры и сопровождение становящейся личности / В. М. Розин. – Текст: электронный // Культура и искусство. – 2014. – № 6. – С. 668-679. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=65704 (дата обращения: 25.02.2026).

120. Российский стандарт Центра оценки / Е. Вучетич, Д. Гофман, А. Ерофеев [и др.]. – Текст: непосредственный // Организационная психология. – 2013. – Т. 3, № 2. – С. 8-32.

121. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 512 с. – Текст: непосредственный.

122. Руднева, Т. И. Методология и технология профессионального образования / Т. И. Руднева. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2022. - №2 (125). – С.43-50.

123. Савенкова, Е. В. Потенциал коучинг-технологии в повышении профессионального мастерства молодого педагога / Е. В. Савенкова, К. Д. Колочева. – DOI: 10.31862/1819-463X-2022-3-101-111. – Текст: электронный // Наука и школа. – 2022. – № 3. – С. 101-111. – URL: <http://nauka-i-shkola.ru/node/182> (дата обращения: 25.01.2026).

124. Садовничий, В. А. Педагогические заметки о современном образовании: избранные выступления / В. А. Садовничий. – Москва: Издательство Московского университета, 2023. – 295 с. – ISBN 978-5-19-011935-0. – Текст: непосредственный.

125. Сазонова, Т. В. Трансформации современного образования: проекции на развитие филиала университета / Т. В. Сазонова, А. В. Кирьякова, И. Д. Белоновская. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 67-98.

126. Самерханова, Э. К. Проектирование образовательной экосистемы вуза в условиях цифровизации образования / Э. К. Самерханова. – Москва: Флинта; Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – 128 с. – Текст: непосредственный.

127. Сафонцева, Н. Ю. Модели субъект-субъектного взаимодействия как основа смыслового детерминизма феномена наставничества и его аналогов / Н. Ю. Сафонцева, Ю. Н. Кривенко-Бахмутская. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1. – С. 30-34.

128.Сдобняков, В. В. Управление развитием университета педагогического профиля: монография / В. В. Сдобняков. – Москва: Знание-М, 2023. – 358 с. – Текст: непосредственный.

129.Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 томах / Г. К. Селевко. – Москва: НИИ Школьные технологии, 2019. – Т. 1. – 818 с. – Текст: непосредственный.

130.Селезнева, Е. В. Самоэффективность как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления / Е. В. Селезнева. – Текст: непосредственный // Акмеология. – 2016. – № 1. – С. 19-23.

131.Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге; перевод с английского Б. С. Пинскер. – Москва: Олимп-Бизнес, 2003. – 406 с. – ISBN 5-901028-62-7. – Текст: непосредственный.

132.Сергеева, М.Г. Внутрикорпоративное обучение как фактор развития методической компетентности преподавателя высшей школы / М. Г. Сергеева, Н.Е. Тихонова. – Текст: непосредственный // Глобальный научный потенциал. – 2026. – № 5. – С. 214-217.

133.Сергеева, М.Г. Менторинг в траектории развития ассертивности, персонификации и акмеологии в дошкольном образовании / М. Г. Сергеева, А.М. Гарифуллина. – Текст: непосредственный // Гуманизация образования. – 2026. – № 1. – С. 52-60.

134.Сергеева, М.Г. Особенности концепции «Менторинг» с оценкой распределения AGILE – ценностей в дошкольной организации / М. Г. Сергеева, А. М. Гарифуллина. – Текст: непосредственный // Вестник педагогических инноваций. – 2026. - № 1 (81). С. 166-177.

135.Сергеева, М.Г. Потенциал внутрикорпоративного обучения в контексте непрерывного образования преподавателя высшей школы / М. Г. Сергеева, Н.Е. Тихонова. – Текст: непосредственный // Перспективы науки. – 2026. – № 5 (200). – С. 282-285.

136.Сергеева, М. Г. Система развития профессиональной субъектности

учителя в образовательной организации дополнительного профессионального образования / М. Г. Сергеева, С.А. Пилюгина. – Текст: непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 3. – С. 154-166. – Текст: непосредственный.

137.Сергеева, М. Г. Технология развития профессиональной субъектности учителя в системе дополнительного профессионального образования / М. Г. Сергеева, С.А. Пилюгина, М.Г. Петрова. – Текст: непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2025. – № 3 (73). – С. 82-91.

138.Сери́ков, В. В. Методология педагогики: состояние и направления развития / В. В. Сери́ков. – Текст: непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 4 (70). – С. 62-66.

139.Сери́ков, В. В. Обучение наставников: методологический и практический аспекты / В. В. Сери́ков. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование: новые вызовы и перспективы: материалы Международного научно-образовательного форума. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – С. 45-51.

140.Сетевая форма инновационно-методической деятельности в контексте развития проектного самосознания педагога / С. И. Краснов, Г. С. Григоренко, Р. Г. Каменский [и др.]. – Текст: непосредственный // Ценности и смыслы. – 2020. – № 6 (70). – С. 116-140.

141.Системный подход в современной науке: (К 100-летию Людвиг фон Берталанфи): сборник статей / ответственные редакторы: И. К. Лисеев, В. Н. Садовский. – Москва: Прогресс-Традиция, 2004. – 561 с. – ISBN 5-89826-146-X. – Текст: непосредственный.

142.Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Москва; Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с. – URL: https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/14325/mod_resource/content/0/met.prob.psk

[h./Antropologicheskaja_perspektiva_otchestvennogo_obrazovanija.pdf](#) (дата обращения: 25.03.2026). – Текст: электронный.

143. Соловова, Н.В. Модель формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов // Н.В. Соловова, А.Н. Рылов. - Текст: непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. - 2024. - Т. 30. № 3. - С. 94-98.

144. Соловова, Н.В. Система внутрифирменного обучения как основа обеспечения кадровой безопасности организации / Н.В. Соловова, М.Н. Белинская, И.А. Пытьева - Текст: непосредственный // Менеджмент в России и за рубежом. - 2023. - № 4. - С. 94-99.

145. Соловова, Н. В. Управление качеством профессиональной подготовки в условиях индивидуализации обучения / Н. В. Соловова, Н. В. Суханкина. – Текст: непосредственный // Вестник Самарского университета. – 2024. – № 1. – С. 54-62.

146. Столбова, Е. А. Формирование основ ценностных ориентаций современных подростков посредством вовлечения в практики наставничества / Е. А. Столбова, В. С. Цилицкий. – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 1. – С. 196-206.

147. Стрекалова, Н. Б. Научное знание в педагогике о средствах обучения / Н. Б. Стрекалова, А.М. Санько. – Текст: непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 30. № 3. – С. 72-88.

148. Трифонова, В. Ю. Стратегическая сессия как социальная технология формирования организационной культуры компании / В. Ю. Трифонова. – Текст: непосредственный // Социология. – 2022. – № 1. – С. 249-252.

149. Тряпицына, А. П. Историко-педагогические основы института наставничества / А. П. Тряпицына, Л. С. Подымова, В. А. Сластёнин. – Текст:

непосредственный // Современные исследования в области педагогического образования. – 2022. – Т. 4, № 2. – С. 710-715.

150. Уитмор, Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 161 с. – Текст: непосредственный.

151. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». – Текст: электронный // Президент России: [сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 10.02.2026).

152. Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – Текст: электронный // Президент России: [сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 15.01.2026).

153. Управление изменениями в высшей школе: монография / [П. А. Амбарова, М. Ю. Архипова, Т. В. Бачина]; под общей редакцией Р. М. Нижегородцева, С. Д. Резника. – Москва: ИНФРА-М, 2018. – 386 с. – (Научная мысль). – ISBN 978-5-16-106554-9. – Текст: непосредственный.

154. Управление персоналом: актуальные проблемы и тенденции: монография / М. Н. Дорошенко, Е. Н. Емельянова, Е. А. Кирсанова [и др.]. – Санкт-Петербург: МИПИ им. Ломоносова, 2023. – 84 с. – ISBN 978-5-00234-011-8. – Текст: непосредственный.

155. Фальков, В. Н. Сильные стали сильнее, а слабые – слабее / В. Н. Фальков. – Текст: непосредственный // Ректор вуза. – 2021. – № 10. – С. 1-4.

156. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 04.08.2023). – Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.03.2026).

157. Федеральный проект «Производительность труда». – Текст: электронный // Федеральный центр компетенций в сфере производительности

труда: [сайт]. – URL: https://xn--b1aedfedwqbdfbnzkf0oe.xn--p1ai/national-project/address_support/ (дата обращения: 11.12.2025).

158. Федеральный проект «Университеты для поколения лидеров». – Текст: электронный // Национальные проекты России: [сайт]. – URL: <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/new-projects/molodezh-i-deti/university-dlya-pokoleniya-liderov/> (дата обращения: 11.03.2026).

159. Федерация профессиональных коучей и наставников: официальный сайт. – URL: <https://procoach.ru/> (дата обращения: 25.04.2026). – Текст: электронный.

160. Фролов, А. А. О новом издании трудов А. С. Макаренко / А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова, С. И. Аксенов. – Текст: непосредственный // Народное образование. – 2018. – № 1 (1466). – С. 47053.

161. Функциональная модель построения компетентных управленческих команд / Т. А. Лачина, А. И. Абдряшитова, Ж. Ф. Таннинг, М. С. Чистяков. – Текст: непосредственный // Менеджмент и бизнес-администрирование. – 2017. – № 4. – С. 72-86.

162. Хмелева, К. Э. Метод формирования оптимальной команды в производственной системе с учетом рисков / К. Э. Хмелева, И. Н. Хаймович, Ю. П. Верещагин. – Текст: непосредственный // Информ.-экономические аспекты стандартизации и технического регулирования. – 2025. – № 6(87). – С. 486-491.

163. Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ходякова Наталия Владимировна. – Волгоград, 2013. – 465 с. – Текст: непосредственный.

164. Хуторской, А. В. Методология инновационной практики в образовании: монография / А. В. Хуторской. – Москва: Ридеро, 2021. – 162 с. – (Инновации в обучении). – Текст: непосредственный.

165. Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: 80-летию Российской академии образования посвящается:

монография / О. Ю. Васильева, В. П. Борисенков, В. В. Николина [и др.]; Российская академия образования. – Москва: ООО «МАКС Пресс», 2023. – 542 с. – Текст: непосредственный.

166. Центр оценки и развития персонала Мининского университета. – Текст: электронный // Мининский университет: официальный сайт. – URL: добавить ссылку, которая ведет прямо на Центр (дата обращения: 10.03.2026).

167. Цилицкий, В. С. Компаративное исследование моделей тьюторства, менторства, наставничества в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании / В. С. Цилицкий, Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Текст: непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2024. – Т. 13, № 3 (48). – С. 62-65.

168. Цилицкий, В. С. Содержательно - методические аспекты реализации тьюторского и менторского сопровождения в системе непрерывного дополнительного профессионального образования / В. С. Цилицкий, А.В. Ворожейкина. – Текст: непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т.7, № 7. – С. 771-777.

169. Цирульников, А. М. Методика анализа социокультурной ситуации системы образования / А. М. Цирульников. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2017. – № 8. – С. 16-27.

170. Цирульников, А. М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации / А. М. Цирульников. – Текст: непосредственный // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 44-62.

171. Цирульников, А. М. Социокультурный подход к образованию: язык в контексте социокультурной ситуации / А. М. Цирульников, И. П. Драгилева. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 4. – С. 29-38.

172. Чарикова, И. Н. Гипотетические предпосылки формирования инженерной проектности в условиях университета / И. Н. Чарикова, В. В. Сериков. – Текст: непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 2 (238). – С. 121-125.

173. Чернышева, Е. Г. Как сформировать команду победителей? Опыт использования теста Р. М. Белбина / Е. Г. Чернышева. – Текст: непосредственный // Управление развитием персонала. – 2020. – № 2. – С. 158-168.

174. Чошанов, М. А. Инженерия обучающихся технологий / М. А. Чошанов. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 239 с. – Текст: непосредственный.

175. Шамов, А. Н. Инновация в иноязычном образовании как идея с новыми возможностями / А. Н. Шамов, Е. Н. Панкратова, Л. Н. Голованова. – DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-1-118-131. – Текст: электронный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30, № 1. – С. 118-131. – URL: <https://vestsutmb.elpub.ru/jour/article/view/1450> (дата обращения: 11.03.2026).

176. Шафиков, М. Т. Научно-образовательный потенциал как социальный феномен: специальность 09.00.11 «Социальная философия»: диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Шафиков Мунир Тагдилович. – Уфа, 2006. – 322 с. – Текст: непосредственный.

177. Шебураков, И. Б. Кадровая политика на государственной гражданской службе: где мы и куда идем? / И. Б. Шебураков, А. С. Щирский. – Текст: непосредственный // Вопросы управления. – 2026. – Т. 20, № 1. – С. 75-95.

178. Шишлова, Е. Э. Самоэффективность преподавателя высшей школы в условиях социокультурной модернизации образования / Е. Э. Шишлова. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 106-108.

179. Шобонов, Н. А. Педагогические условия формирования команды в общеобразовательной организации / Н. А. Шобонов. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 258-261.

180. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований. Методологический анализ / Г. П. Щедровицкий. – Текст: электронный //

Педагогика и логика: сборник. – Москва, 1993. – URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/6738> (дата обращения: 11.03.2026).

181. Щелина, Т. Т. Психологическая характеристика наставничества как условия преемственности личностно-профессионального развития будущего педагога / Т. Т. Щелина, С. О. Щелина. – DOI: 10.11621/ТЕР-24-13. – Текст: электронный // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17, № 2. – С. 72-93. – URL: <https://tepsyj.ru/articles/article/4608/> (дата обращения: 11.03.2026).

182. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с. – (Труды докторов членов и членов-корреспондентов АПН СССР). – ISBN 5-7155-0035-4. – Текст: непосредственный.

183. Юдин, Б. Г. Из истории системных исследований: между методологией и идеологией / Б. Г. Юдин. – Текст: непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2008. – Вып. 1 (75). – С. 28-33.

184. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с. – Текст: непосредственный.

185. Accelerating Higher Education Transformation: Simulation-Based Training and AI Coaching for Educators-in-Training / J. Cowin, B. Oberer, J. Lipuma, C. Leon, A. Erkollar. – Text: unmediated // Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. ICL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 899 / edited by M. E. Auer, U. R. Cukierman, E. Vendrell Vidal, E. Tovar Caro. – Springer, Cham, 2024. – Pp. 532-541.

186. Bandura, A. Self-Efficacy: The Exercise of Control / A. Bandura. – New York: W. H. Freeman, 1997. – Available at: <https://archive.org/details/selfefficacyexer0000band/page/n5/mode/2up> (accessed: 15.12.2025). – Text: electronic.

187. Belbin, R. M. Management Teams: Why They Succeed or Fail / R. M. Belbin. – Amsterdam; London: Elsevier Butterworth-Heinemann, 2004. –

Available at: https://archive.org/details/managementteamsw0000belb_b8p9 (accessed: 05.12.2025). – Text: electronic.

188. Belbin, R. M. Team Roles at Work / R. M. Belbin. – Oxford: Butterworth-Heinemann, 2010. – Available at: <https://archive.org/details/teamrolesatwork0000belb> (accessed: 15.12.2025). – Text: electronic.

189. Blanchard, K. The One Minute Manager Builds High Performing Teams / K. Blanchard, D. Carew, E. Parisi-Carew. – New York: William Morrow & Co., 1994. – Available at: https://archive.org/details/oneminutemanager0000blan_q4n1 (accessed: 15.12.2025). – Text: electronic.

190. Clutterbuck, D. Everyone Needs a Mentor / D. Clutterbuck. – 5th edition. – London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2014. – Available at: <https://books.google.ru/books?id=HZkkDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (accessed: 15.12.2025). – Text: electronic.

191. Development of Key Competences of University Teachers and Managers / M. Blaskova, R. Blasko, E. Matuska, J. Rosak-Szyrocka. – Text: electronic // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 182. – Pp. 187-196. – Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281503030X?via%3Dihub> (accessed: 15.12.2025).

192. Dweck, C. S. Mindset: The New Psychology of Success / C. S. Dweck. – New York: Ballantine Books, 2008. – Available at: https://archive.org/details/mindsetnewpsycho0000dwec_g9z4 (accessed: 25.11.2025). – Text: electronic.

193. Edmondson, A. C. The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth / A. C. Edmondson. – New Jersey: John Wiley & Sons, 2019. – 256 p. – Text: unmediated.

194. Gallup Q12 Employee Engagement Survey. – Text: electronic // Gallup, Inc.: [website]. – Available at: <https://www.gallup.com/workplace/356063/q12-employee-engagement-survey.aspx> (accessed: 15.02.2026).

195. Gallwey, W. T. The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace / W. T. Gallwey. – New York: Random House Trade Paperbacks, 2001. – Available at: <https://books.google.ru/books?id=6Uevrxv6A8YC&hl=ru> (accessed: 15.02.2026).

– Text: electronic.

196. Goddard, R. D. Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement / R. D. Goddard, W. K. Hoy, A. W. Hoy. – DOI: 10.3102/00028312037002479. – Text: electronic // American Educational Research Journal. – 2000. – Vol. 37, no. 2. – Pp. 479-507. – Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312037002479> (accessed: 14.01.2026).

197. Gyurova, V. Competency Model of University as Manager in Education / V. Gyurova, V. Zeleeva. – Text: electronic // International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts. SGEM 2014. – Sofia, 2014. – Vol. III, book 1. – Pp. 161-168. – Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F695975480/V.Gyurova_V.Zeleeva.pdf (accessed: 04.02.2026).

198. Hackman, J. R. Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances / J. R. Hackman. – Boston: Harvard Business School Press, 2002. – 312 p. – Available at: <https://archive.org/details/leadingteams00jric/page/n9/mode/2up> (accessed: 04.12.2025). – Text: electronic.

199. Harter, J. K. Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis / J. K. Harter, F. L. Schmidt, T. L. Hayes. – Text: electronic // Journal of Applied Psychology. – 2002. – Vol. 87, no. 2. – Pp. 268-279. – Available at: <https://www.sci-hub.ru/10.1037/0021-9010.87.2.268> (accessed: 24.12.2025).

200. Hawkins, P. Leadership Team Coaching: Developing Collective Transformational Leadership / P. Hawkins. – 4th edition. – London: Kogan Page, 2021. – 496 p. – Text: unmediated.

201. House, R. J. Path-goal theory of leadership / R. J. House, T. R. Mitchell. – Text: unmediated // Journal of Contemporary Business. – 1974. – Vol. 3. – Pp. 81-97.

202. Kirkpatrick, D. L. Evaluating Training Programs: The Four Levels / D. L. Kirkpatrick, J. D. Kirkpatrick. – 3rd edition. – San Francisco: Berrett-Koehler, 2006. – 392 p. – Available at: https://archive.org/details/Evaluating_Training_Programs_9781576757963 (accessed: 04.11.2025). – Text: electronic.

203. Knowles, M. S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles. – London; New York: Routledge, 2015. – Available at: https://archive.org/details/adultlearnerdefi0000know_g9i5 (accessed: 04.02.2026). – Text: electronic.

204. Kolb, D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development / D. A. Kolb. – Prentice-Hall, 1984. – Available at: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development (accessed: 24.02.2026). – Text: electronic.

205. Kotter, J. P. Leading Change / J. P. Kotter. – Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 1996. – Available at: <https://archive.org/details/leadingchange00kott/page/n5/mode/2up> (accessed: 11.02.2026). – Text: electronic.

206. McDaniel, S. H. The science of teamwork: Introduction to the special issue / S. H. McDaniel, E. Salas. – DOI: 10.1037/amp0000337. – Text: electronic // American Psychologist. – 2018. – Vol. 73, no. 4. – Pp. 305-307. – Available at: https://www.researchgate.net/publication/325352349_The_Science_of_Teamwork_Introduction_to_the_Special_Issue (accessed: 04.12.2025).

207. Parsloe, E. Coaching and Mentoring: Practical Techniques for Developing Learning and Performance / E. Parsloe. – London: Kogan Page, 2001. – Available at: <https://archive.org/details/coachingmentorin0000pars> (accessed: 18.02.2026). – Text: electronic.

208. Patton, M. Q. Utilization-focused evaluation: the new century text / M. Q. Patton. – 3rd edition. – Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1996. – Available at: <https://archive.org/details/utilizationfocus00patt> (accessed: 05.03.2026). – Text: electronic.

209. Revans, R. W. ABC of Action Learning / R. W. Revans. – London: Lemos & Crane, 1998. – Available at: <https://archive.org/details/abcofactionlearn0000reva> (accessed: 08.02.2026). – Text: electronic.

210. Roberts, K. Sociology: An Introduction / K. Roberts. – Edward Elgar Publishing, 2012. – 166 p. – Text: unmediated.

211. Schein, E. H. Organizational Culture and Leadership / E. H. Schein. – Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 2017. – Available at: https://archive.org/details/organizationalcu0000sche_d2h5 (accessed: 04.12.2025). – Text: electronic.

212. Schön, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D. A. Schön. – Basic Books, 1984. – Available at: https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf (accessed: 17.03.2026). – Text: electronic.

213. The Marshall Goldsmith FeedForward Tool. – Available at: <https://www.marshallgoldsmithfeedforward.com/> (accessed: 23.01.2026). – Text: electronic.

214. Tuckman, B. W. Developmental Sequence in Small Groups / B. W. Tuckman. – DOI: 10.1037/h0022100. – Text: electronic // Psychological Bulletin. – 1965. – Vol. 63, no. 6. – Pp. 384-399. – Available at: https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Dynamics/Tuckman_1965_Developmental_sequence_in_small_groups.pdf (accessed: 04.12.2025).

215.Unlocking Potential: Exploring the CLEAR Coaching Model by Peter Hawkins, Marty Hoffman. – Available at: <https://eq4c.com/clear-coaching-model-by-peter-hawkins/> (accessed: 24.01.2026). – Text: electronic.

216.Whitmore, J. S. Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership / J. S. Whitmore. – Boston: Nicholas Brealey, 2009. – Available at: https://archive.org/details/coachingforperfo0000whit_r6k0https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/667690/Social_Mobility_Action_Plan_-_for_printing.pdf (accessed: 10.02.2026). – Text: electronic.

217.Woodcock, M. Team development manual / M. Woodcock. – Routledge, 2017. – Text: unmediated.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

№ п/п	Название	Страница
Таблицы		
Таблица 1.	Научный вклад отечественных и зарубежных ученых в становление понятий «команда» и «командообразование»	59
Таблица 2.	Сравнительная характеристика группы, коллектива и команды	63
Таблица 3.	Сравнительная характеристика позиций коуча, наставника, ментора и тьютора	82
Таблица 4.	Основные признаки базовых типов программ в системе университетского образования	97
Таблица 5.	Основные проявления дефицита навыков эмоционального интеллекта у членов команд изменений	116
Таблица 6.	Уровни проявления стратегического планирования в составе команды изменений	116
Таблица 7.	Распределение членов команды изменений по уровню вовлеченности в процессы стратегирования развития вуза (по статистике Gallup Q12)	119
Таблица 8.	Основные проявления проблем командного взаимодействия по модели П. Ленсиони	119
Таблица 9.	Показатели по уровню саморегуляции и самоорганизации членов команды изменений	121
Таблица 10.	Характеристики определения уровня инициативности среди сотрудников	122
Таблица 11.	Характеристика проявления частоты обратной связи	123
Таблица 12.	Сравнение текущей и целевой модели внутрикорпоративного обучения	125
Таблица 13.	План действий на этапе индивидуальной работы с руководителем	129
Таблица 14.	Характеристика действий на этапе целеопределения команды изменений	130
Таблица 15.	План действий на этапе запуска командных коуч-сессий	130
Таблица 16.	Характеристика конкретных действий на этапе внедрения системы обратной связи	132
Таблица 17.	Характеристика действий по владению коучинговыми инструментами в команде изменений	133
Таблица 18.	Характеристика действий по формированию культуры саморазвития и ответственности	134
Таблица 19.	Характеристика действий организации мониторинга динамики и коррекции результатов	136
Таблица 20.	Последовательность внедренческих действий	137
Таблица 21.	Этапы и структура внедрения технологии коуч – наставничества	138
Таблица 22.	Характеристика показателей ключевого результата работы (средний балл по итогам ответов на вопросы участников команды по 5 - бальной шкале ответов на каждый вопрос)	139

Таблица 23.	Позитивная динамика командного взаимодействия по модели П. Ленсиони	139
Таблица 24.	Психолого-педагогический инструментарий и методики диагностики ПВК (профессионально-важных качеств) респондентов	155
Таблица 25.	Состав участников стратегической сессии	164
Таблица 26.	Тестовые показатели по Шкале самооценки	168
Таблица 27.	Уровни развития компетенций (в баллах)	169
Таблица 28.	Средний балл индивидуальной оценки сбалансированности команды	174
Таблица 29.	Показатели сформированности рефлексивных компетенций среди участников проектной группы из числа ППС	175
Таблица 30.	Результаты диагностики самоэффективности	177
Таблица 31.	Участие сотрудников и студентов в проектах, диагностических и развивающих мероприятиях Мининского университета	180
Рисунки		
Рисунок 1.	Формы непрерывного образования: формальное, неформальное и информальное	50
Рисунок 2.	Метрика образовательной программы внутрикорпоративной подготовки кадров в условиях неформального дополнительного образования педагогического университета	53
Рисунок 3.	Позиционно-событийный цикл развития команды изменений	89
Рисунок 4.	Реализация циклической интегративной модели проектно-событийного развития команды	93
Рисунок 5.	Организационно-деятельностная модель пошагового программирования развития команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета	102
Рисунок 6.	Уровень развития эмоционального интеллекта среди членов команд изменений до введения технологии коуч-наставничества, %	116
Рисунок 7.	Уровень сформированности навыка стратегического планирования до введения технологии коуч-наставничества, % сотрудников	118
Рисунок 8.	Этапы разработки программы развития команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров	127
Рисунок 9.	Сравнение среднего балла уровня развития надпрофессиональных компетенций студентов Мининского университета со средним Т-баллам студентов 124 вузов РФ, участников проекта «Центр компетенций (по данным центра компетенций «Россия-страна возможностей»)»	158
Рисунок 10.	Сотрудники, находящиеся в «зоне развития» проектных компетенций (% по факультетам)	165
Рисунок 11.	Средний балл проектных компетенций в группах ППС	167
Рисунок 12.	Критерии эффективности команды изменений	172
Рисунок 13.	Динамика вовлеченности (Gallup Q12)	178
Рисунок 14.	Результаты оценки эффективности команды изменений	179

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение 1**

(обязательное)

**Список разработанных, результативных проектов в рамках
стратегических сессий****1. Стратегические проекты (2022-2026г.).**

Проект «ФИП «Сетевой проект подготовки наставников по развитию» (2022 – 2026г.г.). Мининский университет с 2022 года является федеральной инновационной площадкой (приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 19 января 2024 г. № 28).

Результат: увеличение количества вовлеченных НПР и молодых исследователей в реализацию научных проектов повысило публикационные показатели университета и обеспечило рост публикационной активности: доля статей в журналах K1 и K2 достигла 89%.

Проект «Непрерывное естественно-научное образование: от детского сада до профессии» (2024-2026г.)

Цель: проекта: подготовка детей, школьников, учителей физики с инженерным мышлением.

Результат: разработана концепция модели «ИгротехноСад» — это образовательная среда, где через игру и эксперимент дети знакомятся с физическими явлениями, осваивают основы технического творчества, приобретают потенциальную возможность к мотивированной деятельности в области инженерии. Определен перечень оборудования. Разработаны методические рекомендации по внедрению модели «Игротехносад» и программно-методического обеспечения развития основ инженерного мышления у детей дошкольного возраста.

Проект «Педагогические кафедры» (2025-2026г.).

Цель проекта: Подготовка учителей физики на базе естественно-научного и инженерного образования.

Организация подготовки на базе классических и технических университетов (базовые университеты), с целью формирования педагогических компетенций у выпускников естественно-научных и технических направлений подготовки при сопровождении Мининского университета, с возможностью их дальнейшего трудоустройства в образовательные организации.

Результат: разработана ДПП (ПК) «Основы проектирования педагогической кафедры в непрофильном вузе»; Разработана ДПП (ППП) «Проектирование и реализация

образовательного процесса в системе общего образования». Разработаны методические рекомендации «Проектирование педагогической кафедры в непрофильном вузе».

Проект «Экосистема педагогического предпринимательства ПедТех» (2025-2026 г.)

Цель: формирование и развитие предпринимательских компетенций в области образовательных технологий у студентов педагогических университетов как основы для обеспечения социальной устойчивости молодых людей через непрерывное повышение капитализации своих знаний, навыков и компетенций.

Результат: налажено взаимодействие с технологическими партнёрами (ПАО «Сбербанк», ПАО «МТС», VK, Университет Иннополис и др.) с целью привлечения экспертизы и сопровождения студенческих проектов. Запущен сбор инициатив через онлайнформу; в проект вовлечено более 100 студентов. По итогам разработано 8 EdTech-проектов, включая решения в сфере ментального здоровья, VR-образования, инклюзии и цифровых инструментов обучения. Создана модель наставничества и начата интеграция проектных дипломов-стартапов в образовательный процесс.

Проект «Профессиональные педагогические школы. Повышение качества естественно-научного образования в моногородах» (2024-2026г.).

Цель проекта: Формирование кадрового резерва для градообразующих предприятий в моногородах.

Результат: Определены предприятия- партнеры: ПО ФОРЭНЕРГО, Выксунский металлургический завод и др.; разработана и реализуется программа дополнительного образования со школьниками в области физики; разработаны и реализуются программы повышения квалификации учителей естественнонаучных дисциплин. Созданы и работают 4 инженерных класса в Чкаловском районе Нижегородской области.

Проект «Территория развития - инфраструктурный комплекс дополнительного образования» (2024-2026г.)

Цель: Проект ориентирован на создание образовательной инфраструктуры для личностной, творческой и профессиональной самореализации детей школьного возраста. Основной упор делается на постановку целей на ближайшее будущее и профессиональную ориентацию.

Результат: Создан центр опережающего развития «МининПРО». Проведены модульные развивающие программы для школьников: «Пробуди в себе Эйнштейна» (инженерно-технологической направленности), «Каникулы в Мининском» (культурно-творческой и спортивной направленности), летняя школа «Научные эксперименты в Кванториуме» - с охватом более 1000 школьников.

Проект «Мегаполис профессий» (2025-2026г.)

Данный проект направлен на содействие региональной политике роста человеческого капитала за счет расширения возможностей самореализации молодежи, профессионального становления, а также построения карьеры после окончания обучения на уровне высшего и среднего звена.

Результат: На базе учебного центра «Моя первая профессия» обучено по программам профессионального обучения: «Ассистент экскурсовода (гида)» - 41 человек, «Слесарь механосборочных работ 2 разряда» - 11 человек, «Оператор станков с программным управлением 2 разряда» - 43 человек, «Лаборант химического анализа» - 47 человек, «Чертежник-конструктор» - 45 человек. Внедрена и масштабирована модель образовательно-индустриального партнерства учебный центр «Моя первая профессия», обеспечивающая профессиональную подготовку школьников на основе интеграции интеллектуальных, информационных и материальных ресурсов организаций разного ведомственного подчинения, в том числе диагностику профессионального самоопределения обучающихся в инженерно-технологической сфере. В ней реализуется комплексное сопровождение профессионально-образовательных траекторий, включая, помимо реализации программ профессионального обучения, психолого-педагогическое консультирование по вопросам профессионального самоопределения, в том числе диагностику, тренинги, социальные и профессиональные пробы.

2. Проекты образовательной и молодежной политики:

Проект «Портал образовательных экскурсий» (2023г.)

Проект направлен на создание онлайн-платформы для поиска и организации познавательных и профориентационных экскурсий для школьников по Мининскому университету.

Проект «Минин-Здрав-ПРО-Спорт» (2024г.)

Проект направлен на привлечение и оздоровление сотрудников и студентов университета для продвижения здорового образа жизни, а также поддержке медицинских и профилактических программ.

Проект «Развитие среднего профессионального образование» (2024г.)

Проект направлен на открытие на базе Мининского университета программ СПО для подготовки востребованных специалистов в соответствии с требованием современного рынка труда.

Проект «Центр правового консультирования по образовательному праву» (2025г.)

Проект направлен на предоставление доступных юридических консультаций и поддержку абитуриентам, обучающимся, родителям и педагогам по вопросам образования:

права учеников, обязанности школ, оформление документов, защита интересов в спорных ситуациях.

Разработаны учебные программы дисциплин, входящих в состав системно-дидактического комплекса («Корпоративная система управления проектами», «Наставничество и менторинг – технологии управления развитием кадрового потенциала», «Организация профессиональных конкурсов»), используются для разработки и обновления содержания программ ДПО, реализуемых Институтом непрерывного образования. Их материалы были применены при подготовке таких программ, как «Карьерный консультант. Профориентолог» (июнь-ноябрь 2025 г.) и программы повышения квалификации «Развитие профессиональных исследовательских компетенций преподавателя в условиях современных вызовов» для зарубежных партнеров (май 2024 г.).

Разработаны практико-ориентированные кейсы (блоки для сборки программы развития и формирования команды) активно используются в учебном процессе на занятиях со слушателями ДПО, в том числе в рамках программ «Технология карьеры», «Социальная адаптация безработных граждан» и «Психологическая поддержка безработных граждан» (2023-2026 гг.), для формирования навыков проектного управления, командного взаимодействия и решения управленческих задач.

Методология вовлечения студентов в проектную деятельность и формирования студенческих команд, разработанная в исследовании, была применена при организации стратегических сессий для студентов: «Эффективный университет: внедрение бережливых технологий» (2021 г.), «Траектория успеха» (2023 г.), «Студенческое наставничество. Стратегия вовлечения студентов в проекты» (2023 г.), а также кейс-чемпионата «Станция: карьера-2024» для студентов Нижегородской области (декабрь 2024 г.).

3. Проекты в исследовательской и инновационной политике

Проект «Подготовка технологов для предприятий (на примере ПАО «ГАЗ») и ESG повестка как профориентация детей в детских садах» (2023г.)

Проект знакомит детей в детских садах с профессиями и ценностями ESG (экология, социальная ответственность, управление) на примере ПАО «ГАЗ» через игры, мастер-классы и совместные акции. Цель — сформировать у детей позитивное отношение к инженерным специальностям и ответственному отношению к обществу и природе уже с раннего возраста.

Проект «Определение и диагностика индикаторов профессиональной самореализации молодежи разных возрастных групп» (2024г.).

Проект направлен на выявление и диагностику показателей профессиональной самореализации молодежи разных возрастов с учетом их особенностей, талантов и

интересов, для дальнейшего карьерного развития и повышения эффективности профориентации.

Проект «Социокультурная миграция детей из семьи мигрантов в российское образование» (2025г.)

Проект направлен на оказание помощи детям мигрантов адаптироваться к российским школам: преодолеть языковой барьер, освоить новую культуру и получить психолого-педагогическую поддержку для успешной интеграции.

Проект «Естественно-научные исследования как факт вовлечения школьников в научные исследования» (2025г.).

Проект показывает, что организация исследовательской деятельности по естественно-научным предметам (биология, химия, физика и др.) как эффективный способ вовлечь школьников в настоящую научную работу. Через практические эксперименты, наблюдения и проектные задания у учеников формируется устойчивый интерес к науке, развиваются навыки самостоятельного поиска, анализа информации и критического мышления.

Проект «Профориентационная поддержка родителей абитуриентов» (2023г.)

Проект направлен на поддержку родителей и помощь абитуриентам в выборе направления/профессии, с учетом их индивидуальных интересов, способностей и талантов.

Проект «Модель самореализации выпускников в Нижегородском регионе» (2024г.)

Интеграция образования и рынка труда: вуз разрабатывает образовательные маршруты, которые напрямую связаны с кадровыми потребностями Нижегородской области. Профориентация: университет создает инструменты для осознанного выбора профессии школьниками и студентами, помогая им найти место на региональном рынке труда. Подготовка кадров: учитывая, что выпускники Мининского университета составляют более 80% педагогов региона, вуз формирует профессиональную среду и удерживает молодежь в области через наставничество и карьерные лифты.

Проект «Модель Центра генерации и продвижения креативных идей» (2025г.)

Создание площадки (хаба), где творческие люди, студенты и эксперты могут совместно разрабатывать инновационные проекты.

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина выступает базовой площадкой и интеллектуальным ядром этого центра. Университет: предоставляет пространство и ресурсы для работы студенческих стартапов и творческих лабораторий, интегрирует проект в образовательный процесс, позволяя студентам получать практический опыт реализации идей, готовит кадры для креативных индустрий, обеспечивая центр методологией и экспертной поддержкой.

Пример стратегической сессии по разработке стратегий факультетов.

Наш университет уже участвует в «Приоритете-2030», у нас сформирована команда трансформации верхнего уровня. Теперь нам нужно, чтобы каждый факультет стал субъектом изменений, создал свои стратегии и проекты, которые:

обеспечат выход на новые образовательные программы с отраслевыми заказчиками;
позволят получать заказы на научные исследования и завершать их коммерческими разработками;

сформируют команды изменений на местах и повысят вовлеченность всех сотрудников.

Цель: Разработка стратегии развития факультета и пакета ключевых стратегических проектов, обеспечивающих переход к модели «Университет 3.0» и достижение целевых показателей программы «Приоритет-2030».

Формат: Очный интенсив + межмодульная работа.

Итоговая защита: Защита разработанной стратегии и паспортов проектов перед экспертной комиссией.

Отбор на программу. Яндекс форма заявки - онлайн

Мотивированная заявка от факультета: цели на сессию, флагманские ОП, приоритетные направления исследований, рыночные программы ДПО, команда трансформации, обоснование роли и вклада участника.

Модуль 1. Установка на трансформацию: от образовательной модели к университету 3.0 - онлайн

Этот модуль задает ценностную и стратегическую рамку всей программы.

1.1. Установочная сессия ректора «Почему мы здесь?» (1 час)

Личный запрос ректора к командам факультетов: что значит быть «Университетом 3.0» для Мининского? Почему изменения неизбежны и почему они открывают новые возможности.

Демонстрация связи: успех университета в «Приоритете-2030» = сумма успехов каждого факультета.

1.2. Программа «Приоритет-2030» Мининского университета (1 час)

Ключевые показатели программы, целевая модель педагогического вуза-лидера. Где искать лучшие практики и аналитику в базе Социоцентра? (Примеры: как другие вузы трансформируют факультеты, запускают совместные программы с индустрией).

1.3. Технологии трансформации (2 часа)

Что такое «Университет 3.0» в российском контексте? Модель: образование + исследования + коммерциализация.

Инструменты трансформации.

Модуль 2. Технологические треки: как проектировать новое образование, R&D, ДПО - онлайн

Здесь участники получают конкретные инструменты и методологию.

2.1. Проектирование образовательных программ нового поколения (2 часа)

Материалы Сколково («Код образовательных программ»): от компетентностной модели выпускника (с отраслевым заказчиком) к архитектуре программы.

Как сделать программу «дорогой» и привлекательной: уникальность, практикоориентированность, работа с индустриальными партнерами.

Разбор кейсов: образовательные программы Мининского университета (достижения и проблемные зоны), успешные примеры совместных программ.

2.2. Управление исследовательской деятельностью: от идеи до коммерческого продукта (2 часа)

Материалы Сколково («Управление исследовательской деятельностью»): как выстроить прикладные исследования под запрос реального сектора.

Как найти заказчика и сформулировать предложение? Модели коммерциализации разработок (хоздоговоры, лицензионные соглашения, стартапы).

Формирование научных команд и проектных офисов на факультете.

2.3. ДПО как медиатор между высшим образованием и реальными запросами работодателей. Проектирование программ ДПО: современные тренды, целевые запросы и новые компетенции (2 часа)

Модуль 3. Практикум: разработка стратегии и проектов факультета - очно

Работа в факультетских группах (декан + ключевые сотрудники, преподаватели, возможно — студенты).

Модераторы — члены команды трансформации верхнего уровня.

Треки:

1. Образовательные программы; R&D; ДПО; СПО; Технологическое лидерство; Человеческий капитал; Приемная кампания; Цифровизация; Проектная работа
- 3.1. Проблемы. Вызовы. Цели. Задачи. >> Приоритеты>> результаты
- 3.2. Анализ текущей ситуации. Стейкхолдеры. Риски. Ресурсы
- 3.3. Разработка паспортов ключевых проектов. Дорожные карты.

Фокус проектов:

1. Образовательный продукт: Новая образовательная программа, технология или программа ДПО, разработанная совместно с конкретным отраслевым заказчиком (школа, IT-компания, завод, социальная сфера). Критерий — востребованность и экономическая модель.

2. Клиническая практика.

3. R&D разработка: Проект, нацеленный на получение заказа от внешнего партнера и завершающийся созданием коммерческого продукта/разработки.

Модуль 4. Защита и экспертная оценка - очно

4.1. Предзащита и «упаковка» презентаций

Финальная доработка презентаций стратегии и проектов с модераторами.

4.2. Экспертная сессия — защита стратегий

Презентация каждой факультетской группы (7 минут).

Вопросы и обратная связь от Экспертной комиссии (15 мин)

в составе:

Приглашенные эксперты (например, из числа промышленных партнеров, представителей Социоцентра, выпускников программ Сколково);

Лидеры студенческого самоуправления.

Экспертная оценка по критериям: реалистичность, амбициозность, проработанность с партнером, вклад в целевые показатели, качество команды.

Рефлексия - анкета, эссе

Что мы получим на выходе

1. Стратегии развития каждого факультета, синхронизированные с программой «Приоритет-2030».
2. Пул готовых к реализации стратегических проектов с паспортами, командами и первыми договоренностями с партнерами.
3. Сформированные команды изменений на факультетах, готовые вести трансформацию.
4. Карту отраслевых заказчиков и партнеров по направлениям подготовки.
5. Повышенную вовлеченность сотрудников и студентов в общую повестку развития университета.

Результат для университета

Эта программа позволит нам перейти от стратегии «спущенной сверху» к стратегии, выращенной внутри факультетов. Мы запустим механизм, при котором каждый факультет станет искать свои ниши, своих заказчиков и создавать свои уникальные продукты. Это и есть путь к настоящему Университету 3.0 — предпринимательскому, открытому, ориентированному на запросы человека, общества и экономики.

Шкала самооценки инновативных качеств личности**(Н.М.Лебедева, А.Н. Татарко)**

Инструкция. Здесь приводятся краткие характеристики разных людей. Пожалуйста, прочтите каждую из них и подумайте, насколько данный человек похож на Вас. Поставьте крестик в одной из колонок справа, указывающий на степень вашего сходства с этим человеком.

Таблица 3.1 - Бланк самооценки инновативных качеств личности

№ п\п	Характеристики	Совсем не похож на меня	Не похож на меня	Немного похоже на меня	Похож на меня	Очень похож на меня
1.	Он считает, что изменения – это путь к успеху					
2.	С его точки зрения сегодняшние потери совсем не обязательно плохи для будущего					
3.	Он готов идти на риск ради достижений					
4.	Ему нравится делать все по-своему, оригинально					
5.	Для него важно разнообразие в жизни					
6.	Встреча с неизведанным, новым не пугает его					
7.	Он полагает, что возможности даются только тем, кто их сам активно ищет					
8.	Он творческий человек, всегда стремится создать, придумать что-то новое					
9.	Он не боится ошибок и конструктивно реагирует на них					
10.	Для него характерна любовь к исследованию, любознательность					
11.	Он готов вкладывать деньги в инновации					
12.	Он вполне комфортно чувствует себя в нестабильной среде					

Респондентам предлагается оценить краткие характеристики людей по степени сходства с самим собой по 5-балльной шкале:

- 1 балл- «совсем не похож на меня»;
- 2 баллы – «мало похож на меня»;
- 3 балла – «немного похож на меня»;
- 4 балла –«похож на меня»;
- 5 баллов – «очень похож на меня».

По ключу считается среднее арифметическое по вопросам.

Субшкалы методики:

- 1. Кр - Креативность (4,5,8,10)
- 2. РУ- Риск ради успеха (3,6,11,12)
- 3. ОБ - Ориентация на будущее (1,2,7,9)

По ключу считается среднее арифметическое по вопросам, входящим в шкалу.

Показатели по всем шкалам и индексу инновативности личности варьируются от 1 до 5 баллов.

Общий индекс инновативности (ИК) вычисляется как среднее арифметическое по всем 3 субшкалам.

Нормы индекса инновативности:

- 0% - 20% - низкий;
- 21% - 40% - ниже среднего;
- 41% - 60% - средний;
- 61% - 80% -выше среднего;
- 81% - 100% - высокий.

Интерпретация результатов:

Уровень креативности - готовность к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем.

Склонность к риску ради достижения успеха - готовность вкладывать психологические и материальные ресурсы в инновации, способность чувствовать себя комфортно в нестабильной среде.

Уровень ориентации на будущее – убежденность, что изменения — это путь к успеху, склонности активно искать новые возможности, отсутствие страха совершать ошибки и конструктивно реагировать на них.

Интегральный индекс инновативности – внутренняя готовность к восприятию нового, позволяющий преодолеть естественное сопротивление нововведениям.

Матрица компетенций

Таблица 4.1 – Матрица компетенций

Компетенции\ ФИО	Уровень/баллы 1-4
Инновационность — предлагает и внедряет новые идеи и подходы, ставит под сомнение и оптимизирует устаревшие процессы, стремится к улучшениям.	
Положительно воспринимает изменения, активно включается в их реализацию, начинает применять новые технологии, алгоритмы работы и новые практики сразу после внедрения. Предлагает идеи. Иницирует внедрение	4
Поддерживает нововведения, принимает совместное участие в их применении	3
Осторожно относится к нововведениям. Предпочитает действовать проверенным способом.	2
Избегает и сопротивляется применять какие-либо изменения в своей работе, настроен скептически и критически	1
Вовлеченность — физическое, эмоциональное и интеллектуальное состояние, которое мотивирует сотрудников выполнять их работу как можно лучше, разделяет цели и ценности организации и чувствует сопричастность к ее продукту	
Проявляет высокий уровень мотивации достижения, позитивный настрой и уверенность в успехе общего дела	4
Проявляет увлеченность работой и заинтересованность в успехе при решении групповой задачи	3
Проявляет умеренный интерес и ситуативную включенность в групповую работу	2
Выражает равнодушие или негативный настрой к обще- групповым задачам. Избегательный тип мотивации	1
Лидерство — принимает на себя ответственность за результаты работы других, мотивирует людей и координирует их работу по достижению целей, оказывает воздействие на поведение сотрудников и коллег.	
Управляет процессом командной работы, задает структуру и порядок деятельности, модерирует процесс обсуждения и выработки решений, координирует и обеспечивает согласованность действий в достижении целей, уверенно принимает решения.	4
Проявляет активную личную позицию, мотивирует участников или дает критическую оценку другим.	3
Ситуативно участвует в групповой работе, делегирует принятие решений, следуя мнению большинства.	2
Демонстрирует пассивность и нерешительность при выполнении групповых задач.	1
Партнерство/ сотрудничество — корректен во взаимодействии с другими людьми, выстраивает отношения сотрудничества, выявляет и учитывает потребности и интересы других, предлагает взаимовыгодные решения и работает над совместным развитием идей, проектов для достижения общей цели.	

Продолжение таблицы 4.1

Работает на общие цели. Оказывает помощь коллегам. Ценит отношения с людьми. Проявляет участие, создает позитивную атмосферу общения, поддерживает диалог	4
Хорошо работает в команде с некоторыми коллегами.	3
Обращается к коллегам только при необходимости	2
Предпочитает работать индивидуально. Сам не просит помощи и игнорирует обращения других людей.	1
Ориентация на результат — ясно представляет необходимый результат, берет на себя ответственность за достижение поставленной цели, инициирует необходимые действия. Ставит перед собой сложные/амбициозные задачи, дает собственную оценку выполненным задачам.	
Самостоятельно работает качественно и эффективно. Принимает ответственность на себя и доводит работу до логического завершения	4
Частично принимает на себя ответственность за результаты. Исправляет допущенные недоработки после указаний со стороны	3
Не принимает на себя ответственность за результаты работы, находит оправдания в случае дефицита времени или ресурсов	2
Не видит возможности повлиять на результаты работы, не признает ошибок, не прикладывает усилий для получения своевременного и качественного результата	1

Приложение 5
(обязательное)

**Методика оценки менеджерского стиля
(Тест И. Адизеса)**

Инструкция.

В этом тесте Вы должны оценить сами себя. В этом тесте есть 12 блоков, в каждом блоке есть 4 позиции - А, Б, В, Г. Вам необходимо расставить в каждом блоке значения от «1» до «4», где «4» - самое близкое определение Вас как личности, а «1» - самое отдаленное из предложенных определений, применительно к Вам. Значения 1, 2, 3, 4 нужно использовать в каждом блоке единожды, не повторяясь!

Если Вы не до конца понимаете значение слова, воспользуйтесь словарем.

Таблица 5.1 – Бланк оценки теста менеджерского стиля

Блок	Позиция	Характеристика личности	Балл	Блок	Позиция	Характеристика личности	Балл
1.	А	Вовлеченный		7	А	Активный	
	Б	Сомневающийся			Б	Наблюдающий	
	В	Яркий			В	Абстрактный	
	Г	Отзывчивый			Г	Взаимодействующий	
2.	А	Прямолинейный		8	А	Прагматичный	
	Б	Анализирующий			Б	Размышляющий	
	В	Харизматичный			В	Смотрящий в будущее	
	Г	Чувствующий			Г	Теплый	
3.	А	Делающий		9	А	Побеждающий	
	Б	Созерцающий			Б	Точный	
	В	Провоцирующий			В	Концептуальный	
	Г	Сопереживающий			Г	Стремящийся к консенсусу	
4.	А	Отдающий себе отчет		10	А	Рациональный	
	Б	Оценивающий			Б	Сдержанный	
	В	Идущий на риск			В	Генерирующий идеи	
	Г	Благожелательный			Г	Осведомленный	
5.	А	Результативный		11	А	Деловой	
	Б	Логичный			Б	Аккуратный	
	В	Задающий вопросы			В	Яркий	
	Г	Интуитивный			Г	Приятный	
6.	А	Упорный		12	А	Реалистичный	
	Б	Консервативный			Б	Осторожный	
	В	Радикальный			В	Мечтающий	
	Г	Общительный			Г	Объединяющий	

Обработка результатов:

По каждой позиции необходимо подсчитать общую сумму баллов по всем блокам.

Функция Р (Производство) – соответствует сумме баллов под буквой А по всем 12 блокам.

Функция А (Администратор) - соответствует сумме всех баллов под буквой Б.

Функция Е (Предприниматель) - соответствует сумме всех баллов под буквой В.

Функция I (Интегратор) - соответствует сумме всех баллов под буквой Г по всем 12 блокам.

Таблица 5.2 – Бланк результатов теста менеджерского стиля

Функция	Бал
Р	
А	
Е	
I	
Сумма*	

*сумма должна быть равна 120.

Значение 30 баллов и выше считается значимым и записывается большой буквой **Р**, **А**, **Е**, **I**. Если сумма баллов по какой-то из функций менее 30 баллов, то в формуле записываем прописную маленькую букву **р**, **а**, **е**, **i**. Менеджерский стиль определяется по сочетанию в формуле ведущих и второстепенных функций (РАЕI-код).

Интерпретация

(P)roducing – производство результатов, обеспечивающее результативность организации.

(A)dministrating – администрирование, обеспечивающее эффективность организации.

(E)ntrepreneuring – предпринимательство, требующееся для осуществления изменений.

(I)ntegrating – интеграция людей в организацию ради ее жизнеспособности и эффективности в долгосрочной перспективе.

Опросник рефлексивности
(Методика А.В. Карпова и В.В. Пономаревой)

Инструкция

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

Таблица 6.1 – Шкала оценки опросника рефлексивности

Полностью не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Не могу определиться	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1	2	3	4	5	6	7

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Таблица 6.2 - Бланк ответов опросника рефлексивности

Утверждение	Балл
1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.	
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.	
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.	
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.	
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.	
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.	
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.	
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.	
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.	
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.	
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.	
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.	

Продолжение таблицы 6.2

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.	
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.	
15. Я беспокоюсь о своем будущем.	
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.	
17. Порой я принимаю необдуманные решения.	
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.	
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.	
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.	
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.	
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.	
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.	
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.	
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.	
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.	
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.	

Виды рефлексии и ключ подсчета баллов:

- 1) **ретроспективная рефлексия деятельности** (№ утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- 2) **рефлексия настоящей деятельности** (№ утверждения: 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- 3) **рассмотрение будущей деятельности** (№ утверждения 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
- 4) **рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми** (№ утверждения: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования.

Высокие результаты по тесту (больше 7 стенов) говорят о том, что человек в большой степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия. Вероятно, также,

что таким людям легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих.

Низкие результаты по тесту (меньше 4 стенов), вероятно, говорят о том, что испытуемому в меньшей степени свойственно задумываться над происходящим, над причинами своих действий и поступков других людей, над их последствиями. Такие люди не всегда планируют свою деятельность, бывают импульсивны и ограничиваются рассмотрением меньшего количества деталей при принятии решения. У них возможно возникновение трудностей в общении с другими людьми из-за невозможности всегда точно понять другого, предсказать его реакцию.

Опросник вовлеченности персонала Gallup Q12

1. Знаете ли вы, чего ожидает от вас работодатель?
2. У вас есть материалы и инструменты, необходимые для качественной работы?
3. У вас есть возможность каждый день делать то, что вы умеете лучше всего?
4. За последние семь дней вы получали признание или похвалу за хорошую работу?
5. Считаете ли вы, что ваш руководитель или кто-то на работе заботится о вас как о личности?
6. Кто-нибудь на работе способствует вашему развитию?
7. Учитывается ли ваша точка зрения?
8. Миссия и цель вашей компании заставляет вас чувствовать, что ваша работа важна?
9. Считают ли ваши коллеги своей обязанностью качественно выполнять свою работу?
10. У вас есть лучший друг на работе?
11. За последние полгода кто-нибудь на работе говорил с вами о ваших успехах?
12. В прошлом году у вас были возможности учиться и расти на работе?

Опросник вовлеченности персонала Q12 состоит из 12 вопросов, на которые необходимо дать ответ “да” или “нет”.

Этапы анализа ответов

Шаг 1: посчитать количество ответов “да” и количество ответов “нет” для каждой анкеты.

Шаг 2: сложить количество ответов “да” во всех анкетах, то же самое сделать и с ответами “нет”.

Шаг 3: перевести ответы в проценты – количество, соответствующее “да” и есть процент вовлеченности для компании.

Типы вопросов**Карьера и развитие**

Опрос о вовлеченности касается не только роли, которую играет сотрудник, но и о его карьере. Эти три вопроса помогут понять чувствует ли сотрудник, что реализовывает себя в работе.

Миссия и цель организации.

Для членов команды жизненно важно видеть, как время и усилия, которые они вкладывают в ежедневную работу, способствуют миссии компании. Успех миссии

компании будет частично зависеть от того, осознают ли члены команды не только саму миссию, но и свою значимость.

Вопросы миссии и целей являются одними из самых важных для любого вопросника по вовлеченности сотрудников.

Вопросы о признании и ценности.

Каждый член команды хочет получить признание и похвалу за хорошую работу, но бурный темп работы в высококонкурентных отраслях, может повлиять на отдачу от компании: похвала может быть незаметной или вовсе отсутствовать. Этот блок вопросов помогает оценить, работает ли ваша программа признания и ценности.

Вопросы о межличностных отношениях.

Сотрудники работают лучше, когда у них есть друзья на работе. Оценка того, как коллеги в общем относятся друг к другу также имеет огромное значение для производительности и определения того, где эффективность может быть снижена трудными отношениями с токсичными коллегами.

Оценка результатов

О высоком уровне вовлеченности мы можем говорить, когда процент превышает 70%.

50+ процентов – это удовлетворительный результат, но есть над чем работать.

Серьезно беспокоиться стоит, если уровень вовлеченности менее 50%.

Методика «Колесо баланса»

Инструмент, используемый для оценки сбалансированности команды «Колесо баланса», включает в себя визуальный метод диагностики, с использованием адаптированной коучинговой техники Пола Майера. Суть ее заключается в том, что все сферы нашей жизни взаимосвязаны, а значит, чтобы достичь баланса, надо регулярно анализировать каждую из них, синхронизировать видение и улучшить командное взаимодействие, является способом рефлексии и самомотивации.

Адаптированный инструмент педагогического дизайна может видоизменяться под конкретные задачи, но при этом не терять свою сущность и наглядность отражения результатов и цели, которую необходимо реализовать. С целью диагностики выбираются 8-10 критериев оценки, далее каждый участник команды оценивает по 10-бальной шкале (от 1-минимум до 10 максимум) степень удовлетворенности данным критерием\характеристикой при работе в команде.

Таблица 8.1 - Бланк оценки методики «Колесо баланса»

№ п/п	Критерии оценки эффективности работы команды	Балл
1.	<i>Инновативность</i> как способность создавать, принимать и внедрять новые, качественные изменения в команде	
2.	<i>Вовлеченность</i> с позиции заинтересованности в конечном результате участников команды	
3.	<i>Единство ценностей</i> как разделяемая всеми участниками совокупность принципов (доверие, честность, уважение, ответственность, общие цели), которые определяют поведение, способы взаимодействия и совместную работу участников команды	
4.	<i>Эффективность лидера</i> как способность лидера команды объединять людей, вдохновлять их и направлять действия на достижение общих целей с минимальными затратами ресурсов	
5.	<i>Кросс-функциональное взаимодействие</i> с позиции эффективной коммуникации и совместной работы руководителей/специалистов из разных подразделений, над единым проектом, продуктом или общей задачей	
6.	<i>Партнерство/сотрудничество</i> как совместная деятельность участников для достижения общих целей, основанные на взаимодействии, разделении рисков при достижении результатов	
7.	<i>Результативность/продуктивность</i> как способность достигать поставленных целей, максимально эффективно используя доступные ресурсы	
8.	<i>Личная удовлетворенность работой в команде</i> , насколько сотрудник доволен своей ролью, отношениями с коллегами, руководством	

Методика подсчета результатов. Средний балл удовлетворенности данной характеристикой по каждому критерию при работе в команде респондентов вычисляется по формуле: *Среднее значение по критерию = сумма всех баллов по критерию / количество респондентов.*

Построение лепестковой диаграммы средних значений каждого из критериев удовлетворенности «на входе» и «на выходе» позволяют визуально выявить «зоны» роста и составить программы развития коллектива.

Примеры кейсов

Кейсы сконструированы на пересечении трех методологических линий:

1. **Теория самообучающейся организации:** Кейсы направлены на преодоление «ментальных моделей» и развитие «общего видения».
2. **Проектно-организованный подход:** Кейсы построены на логике полного проектного цикла (от замысла до экспертизы) и предполагают позиционное самоопределение участников.
3. **Коуч-наставничество:** Инструментарий кейсов смещен с жесткого тренинга инструкций на развивающее вопрошание и рефлексивное сопровождение.

Блок 1. Кейсы для сборки программы развития

Задача: преодоление имитационного характера стратегий, выявление дефицитов и перевод их в задачи развития через механизмы двойной петли обучения.

1. Кейс-метод «Археология смыслов»

Тип: Аналитический / Рефлексивный.

Суть кейса: участникам предлагается текст старой программы развития (или миссии вуза), состоящий из бюрократических клише. Задача — провести «раскопки», вычленив уникальную «ДНК» университета, скрытую за штампами, и отделив «мертвые» цели от живых процессов.

Коуч-инструмент: техника «Петля обратной связи». Сравниваем декларируемые цели и реально используемые практики.

2. Кейс-метод «Карта болота и вершин»

Тип: Проектный / Визуализационный.

Суть кейса: командам выдается большая карта-схема. Нужно нанести «болота» (зоны институциональных ловушек, где увязают инициативы) и «вершины» (амбициозные образовательные продукты будущего). Кейс требует аргументации, почему конкретное новшество станет именно «вершиной», а не очередным миражом.

Коуч-инструмент: формат развивающего вопроса: «Какая точка на карте сделает нашу организацию неузнаваемой для нас вчерашних через 3 года?»

3. Кейс-метод «Генетический код проекта»

Суть кейса: на основе методологии Игнатъевой Г.А. участникам дается матрица «Замысел — Реализация — Рефлексия». Предлагается взять успешный кейс из университета (например, создание научной школы) и «пересобрать» его в логике проектно-организованной программы, выявив отсутствовавшие ранее элементы нормирования и экспертизы.

Роль наставника: Удержание рамки проектной культуры, недопущение сползания в простое описание опыта.

4. Кейс-метод «Обратный инжиниринг»

Тип: Критический.

Суть кейса: предлагается успешная практика чужого (или своего) подразделения. Задача — доказать, что эту практику нельзя просто скопировать. Команда должна разобрать «чужой успех» на принципиальные схемы и пересобрать под свои ресурсы и кадровый потенциал, создав уникальный прототип программы.

Принцип СОО: отказ от «лучших практик» в пользу понимания системных архетипов.

5. Кейс-метод «Три неизвестных»

Тип: Прогностический / Форсайтный.

Суть: описывается тренд в образовании (например, AI-тьюторы). Участники заполняют три столбца: «Знаю, что знаю», «Знаю, что не знаю» (дефициты компетенций), «Не знаю, что не знаю» (зона непредсказуемости). На основе третьего столбца формулируется не план мероприятий, а гипотеза развития.

Коуч-позиция: легитимизация незнания как ресурса, работа с профессиональной защитной позицией «эксперта».

6. Кейс-метод «Смертельная спираль инициативы»

Тип: Диагностический.

Суть: описывается типовая ситуация: «Ректор спускает инициативу → деканы формально отписываются → преподаватели саботируют → студенты недовольны». Команда, используя язык системного мышления, ищет точки архимедова рычага (места наименьшего сопротивления для коуч-воздействия), где можно разорвать порочный круг.

Концепт: Работа с ментальными моделями (Senge).

7. Кейс-метод «Конверсия ошибки»

Суть: участникам раздается анонимизированное описание проваленного университетского проекта (сорванные сроки, конфликт кафедр). Задача — переписать резюме этого кейса так, чтобы он стал ценным нематериальным активом программы развития (создать «банк ошибок»). Метод конверсии ошибки: Реализация рефлексивного контура как нормы проектной деятельности.

8. Кейс-метод «Проектный Холст»

Суть: адаптация метода «Канва бизнес модели». Кейс требует за 20 минут упаковать сложную идею (например, «новая магистратура исследовательского типа») в жесткую схему: Ценность для региона, Научный задел, Кадровый резерв, Барьеры, Уникальность абитуриента.

Наставничество. Переход от «мы хотим открыть профиль» к «мы снимаем ограничения рынка».

9. Кейс-метод «Конфликт интерпретаций»

Тип: Ценностно-смысловой.

Суть: группе дается три разных определения «качества образования» (из чиновничьего отчета, из студенческой среды и из академической традиции). Необходимо выработать четвертое, интегральное определение, которое и ляжет в основу стратегии изменений, убрав межпоколенческий и статусный разрыв.

Коучинг. Фасилитация диалога, удержание напряжения между полюсами.

10. Кейс-метод «Живая программа»

Суть: стратегия представляется не как текстовый документ, а как «организм». Команда должна диагностировать, какие «органы» программы (мониторинг, финансы, кадры, методики) парализованы, а какие работают гипертрофированно. Итог — «рецепт лечения» программы.

Продукт: дорожная карта с точками коуч-сопровождения.

Блок 2. Кейсы для формирования команды развития

Задача: превращение формальной рабочей группы в субъектный коллективный интеллект, способный к самообучению.

11. Кейс-метод «Командный контракт»

Тип: Организационно-деятельностный.

Суть: фиксируется проблема: «В команде есть "звезды", но нет результата». Участники создают не устав, а «Кодекс взаимодействия под задачу развития», где прописывают нормы допустимой критики, способ принятия решений при конфликте научных школ и санкции за безответственность.

Роль: формирование договороспособности.

12. Кейс-метод «Круги влияния и заботы» (по С. Кови)

Тип: Ресурсный.

Суть: команда перечисления проблем университета. Тренер требует разместить их в два круга: «Круг забот» (мы переживаем, но повлиять не можем — ЕГЭ, Минобр) и «Круг влияния» (где мы реально меняем реальность). Перераспределение энергии команды с нытья на действия.

Наставничество: смещение фокуса с реактивного мышления на проактивное.

13. Кейс-метод «Теневая структура»

Тип: Социометрический.

Суть: команде дается задание тайно нарисовать реальную схему принятия решений

(кто является «серым кардиналом», где находятся центры неформальной экспертизы). Задача — легализовать эти связи и встроить неформальных лидеров в легитимную проектную команду, избежав саботажа.

Принцип СОО: раскрытие интеллектуального потенциала, рассеянного в организации.

14. Кейс-метод «Полилог поколений»

Суть: в команде развития искусственно сталкиваются «зубры» (доктора наук с огромным опытом) и «неофиты» (молодые доценты). Кейс содержит провокационную статью о «бесполезности старых лекций». Им нужно создать прототип курса, где сила научной школы объединяется с цифровой смелостью молодежи.

Коуч-техника: рефрейминг конфликта «отцов и детей» в ресурс взаимодополнения.

15. Кейс-метод «Я-навигатор»

Тип: Карьерно-образовательный.

Суть: на основе матрицы каждый член команды строит личный профиль: «Что я развиваю в себе, участвуя в программе?». Кейс решается через соотнесение личной образовательной траектории участника с общей программой вуза.

Ключевое: Преодоление отчуждения труда.

16. Кейс-метод «Разбор виртуального полета»

Тип: Рефлексивное наставничество.

Суть: команда получает протокол недавнего совещания/сессии. Проводится строгий ретроанализ по четырем вопросам. Что планировалось? Что произошло на самом деле? Почему произошла дельта? Что мы оставляем как норму на будущее? Вскрываются групповые защитные механизмы (например, «групповое мышление»).

Инструмент: РВП в адаптации под академическую среду.

17. Кейс-метод «Функциональный прототип»

Тип: Имитационный.

Суть: разыгрывается сценарий «Через год: программа провалена / программа перевыполнена». Команда развития делится на «оптимистов» и «скептиков» (адвокаты дьявола). Спор идет не о личностях, а об аргументах. Метод позволяет снять скрытые страхи и выявить риски.

Коучинг: эмоциональное присоединение к будущему.

18. Кейс-метод «Т-образный разворот»

Тип: Компетентностный.

Суть: Участнику предлагается кейс, где он должен выполнить задачу, абсолютно не свойственную его должности (например, бухгалтер пишет концепцию воспитательной

работы). Это вскрывает глубину компетенций и требует от команды мгновенной горизонтальной системы помощи (взаимообучения).

Смысл: Формирование чувствительности к ресурсу другого.

19. Кейс-метод «Поле напряжений»

Тип: Стратегический.

Суть: выбирается конкретное изменение (например, переход на модульную систему). На доске рисуются две колонки: «Движущие силы» (желание студентов, требование времени) и «Сдерживающие силы» (неготовность расписания, консерватизм). Мозговой штурм направлен не на усиление первых, а на ослабление вторых.

Наставничество: Мудрость изменений — устранение препятствий, а не давление.

20. Кейс-метод «Метафора Сада»

Тип: Завершающий, интегративный.

Суть: стратегическая сессия завершается созданием визуального образа. Команда получает ватман и стикеры в виде растений. Им нужно «вырастить сад» программы развития, где есть «деревья-основатели», «многолетние кустарники-направления», «однолетние цветы-проекты» и обязательный «компост» (то, что отмерло, но дает питание появлению нового).

Рефлексия: перевод рационального знания в чувственно-смысловой образ коллективного субъекта.

**Методика по определению общей и социальной самооэффективности
(М. Шеер, Дж. Маддуке, А.В. Бояринцева)**

Методика состоит из 23 убеждений, степень согласия с которыми респонденты отмечают по 10-балльной шкале (от -5 до +5). Диагностика по данной методике была проведена с респондентами до и после развивающего мероприятия «Личная эффективность».

Самооэффективность в деятельности (максимум 170 баллов).

Уровни самооэффективности в деятельности:

- Высокий уровень (более 110 баллов) – уверенность в своих возможностях при решении сложных задач, стремление довести начатое до конца, при неудачах- поиск оптимальных путей решения.
- Средний уровень (60-110 баллов) – эффективность в решении сложных вопросов зависит от ситуации и настроения. Отказ от реализации планов при возникновении трудностей или сложных непредвиденных ситуаций.
- Низкий уровень (менее 60) – склонность оттягивать решение сложных задач до последнего момента, отступать от проектов и избегать рискованных предприятий.

Самооэффективность в сфере общения (максимум 60 баллов).

Уровни самооэффективности в сфере общения:

- Высокий уровень (более 30 баллов). Уверенность в общении, умение влиять на людей, быть в центре внимания и отстаивать свою точку зрения.
- Средний уровень (20-30 баллов). Комфортность в общении, предпочитает слушать и не спорить.
- Низкий уровень (ниже 20 баллов). В компании предпочитает молчать, соглашаться с точкой зрения других.

Приложение 11
(обязательное)

Результаты опроса по методике «Колесо баланса»

Таблица 11.1 - Результаты опроса по методике «Колесо баланса»

№ респондент	Инновативность		Вовлеченность		Единство ценностей		Эффективность лидера		Кросс-функциональное взаимодействие		Партнерство /сотрудничество		Результативность/продуктивность		Удовлетворенность работой в команде	
	на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе	на входе	на выходе
1	6	8	6	8	7	8	7	7	6	6	4	8	5	9	8	8
2	4	9	8	10	6	8	6	9	5	7	5	6	6	10	6	8
3	5	6	6	8	6	7	4	6	4	6	5	7	6	8	7	9
4	5	6	7	7	4	6	5	7	8	8	6	8	8	9	9	9
5	8	10	7	8	8	8	8	8	7	9	3	9	7	10	8	10
6	3	7	9	9	9	10	7	8	6	8	6	8	4	9	8	8
7	5	9	6	8	7	8	8	10	6	6	5	7	6	10	9	9
8	5	7	6	7	6	7	9	10	5	5	4	8	6	9	8	8
9	6	9	8	8	9	10	7	8	7	7	6	6	5	10	7	8
10	5	9	7	9	8	8	7	9	6	8	6	7	8	8	8	8
11	4	7	7	10	7	9	8	9	8	9	5	7	7	10	8	9
12	5	8	8	9	9	9	6	6	7	9	7	9	6	9	8	9
13	4	7	8	8	8	8	8	9	9	10	7	7	7	10	9	9
14	7	9	9	10	8	8	7	10	6	7	6	8	6	9	9	9
15	6	8	6	8	7	7	7	8	5	8	7	8	8	10	8	8
16	4	6	7	8	9	10	8	8	9	9	8	7	7	10	8	8
17	5	9	7	8	7	8	7	8	7	7	5	9	8	9	9	9
18	7	8	8	9	8	9	9	9	8	10	4	8	6	9	9	9
19	4	7	7	10	8	8	7	9	8	8	4	6	6	9	6	7

Продожение таблицы 11.1

20	8	8	9	10	6	9	7	7	7	7	7	7	7	10	8	8
21	6	9	9	9	7	8	6	7	6	6	6	7	6	9	8	8
22	7	9	8	9	8	8	8	8	6	7	5	5	8	9	9	9
23	4	7	6	8	8	8	8	10	7	8	6	8	7	8	8	9
24	4	8	8	8	9	9	7	9	8	8	6	8	6	10	8	8
25	5	6	8	8	8	10	6	9	7	9	6	7	7	10	9	10
26	6	9	9	10	6	8	8	10	7	8	4	7	8	10	7	8
27	7	10	8	9	8	8	9	10	6	8	7	8	6	9	9	9
28	5	8	8	8	8	9	7	8	8	8	5	7	6	10	8	10
29	7	10	9	9	8	9	7	9	8	9	6	8	7	9	9	9
30	6	10	7	8	7	8	6	10	6	7	6	9	7	9	8	10
31	5	9	8	9	9	10	9	10	9	10	6	10	6	10	10	10
32	4	9	9	9	8	8	7	9	6	7	5	8	7	10	9	10
сред нее	5,4	8,2	7,6	8,6	7,5	8,4	7,2	8,6	6,8	7,8	5,6	7,6	6,6	9,4	8,2	8,8

Акты о внедрении результатов исследования

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по дополнительному образованию
и социальному партнерству
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
кандидат географических наук, доцент
С.А. Соткина
22 июня 2026 г.



АКТ

**о внедрении результатов диссертационного исследования Моисеенко Андрея
Валентиновича по теме «Проектирование команды изменений в условиях
внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета»,
представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по
научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования (педагогические науки)**

Мы, нижеподписавшиеся: проректор по дополнительному образованию и социальному партнерству ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина», кандидат географических наук, доцент **Соткина Светлана Александровна** и директор Института непрерывного образования, кандидат педагогических наук, доцент **Прохорова Ирина Владимировна**, составили настоящий акт о том, что результаты диссертационного исследования А.В. Моисеенко по теме «Проектирование команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета» в период с 2021 по 2026 гг. были внедрены в систему управления развитием кадрового потенциала и образовательный процесс ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

Внедрение результатов осуществлялось в следующих направлениях:

- 1. В систему стратегического управления развитием университета и внутрикорпоративной подготовки кадров:**

Разработанные в диссертации технология коуч-наставничества и методология позиционно-событийного цикла развития команды изменений легли в основу проектирования и проведения комплекса стратегических сессий с участием научно-педагогических работников и

руководителей структурных подразделений НГПУ им. К. Минина. В частности, их положения были использованы при организации **стратегических сессий** в рамках проектов «Эффективный университет» (совместно с ГК «Росатом», февраль-март 2021 г.), при реализации Программы развития университета на 2024-2033 гг. и в ходе **кросс-вузовской экспертизы** в рамках программы «Приоритет-2030» (июнь 2026 г.).

Материалы системно-дидактического комплекса А.В. Моисеенко, включая методики диагностики («Шкала самооценки инновативных качеств личности», опросник Gallup Q12, методика определения самоэффективности, опросник рефлексивности) и инструмент **«Колесо баланса команды изменений»**, внедрены в практику работы Института непрерывного образования при оценке и развитии компетенций управленческого и кадрового резерва университета, а также при организации образовательных интенсивов, таких как «Лидерство в образовании: кадровый резерв» (октябрь-декабрь 2022 г.) и деловая игра «Ты лидер» (ноябрь 2023 г.).

2. В образовательный процесс при реализации программ дополнительного профессионального образования:

Учебные программы дисциплин, входящих в состав системно-дидактического комплекса («Корпоративная система управления проектами», «Наставничество и менторинг – технологии управления развитием кадрового потенциала», «Организация профессиональных конкурсов»), используются для разработки и обновления содержания программ ДПО, реализуемых Институтom непрерывного образования. Их материалы были применены при подготовке таких программ, как **«Карьерный консультант. Профориентолог»** (июнь-ноябрь 2025 г.) и программы повышения квалификации **«Развитие профессиональных исследовательских компетенций преподавателя в условиях современных вызовов»** для зарубежных партнеров (май 2024 г.).

Практико-ориентированные кейсы (блоки для сборки программы развития и формирования команды) активно используются в учебном процессе на занятиях со слушателями ДПО, в том числе в рамках программ **«Технология карьеры»**, **«Социальная адаптация безработных граждан»** и **«Психологическая поддержка безработных граждан»** (2023-2024 гг.), для формирования навыков проектного управления, командного взаимодействия и решения управленческих задач.

3. При организации и проведении массовых образовательных и профориентационных мероприятий:

Методология вовлечения студентов в проектную деятельность и формирования студенческих команд, разработанная в исследовании, была применена при организации стратегических сессий для студентов: «Эффективный университет: внедрение бережливых технологий» (2021 г.), «Траектория успеха» (2023 г.), «Студенческое наставничество. Стратегия вовлечения студентов в проекты» (2023 г.), а также кейс-чемпионата «Станция: карьера-2024» для студентов Нижегородской области (декабрь 2024 г.).

Практическая значимость и ценность внедренных разработок А.В. Моисеенко заключается в создании эффективного инструментария для проектирования команд изменений, способных инициировать и реализовывать стратегические проекты развития университета, а также в формировании у сотрудников и студентов управленческих и проектных компетенций, востребованных в условиях модернизации системы высшего образования.

Материалы диссертационного исследования представляют значимость для системы управления человеческим капиталом, организаторов внутрикорпоративной подготовки и научно-педагогических работников, интересующихся проблемами командной работы и организационных изменений в вузе.

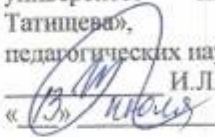
Директор Института непрерывного образования
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»,

кандидат педагогических наук, доцент _____ И.В. Прохорова

«14» ИЮНЯ 2026 г.



УТВЕРЖДАЮ

Начальник Управления
дополнительного
образования и
профессионального обучения
ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный
университет им. В.Н.
Татищева», кандидат
педагогических наук, доцент
И.Л. Яцукова
«13»  2026 г.

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Моисеенко Андрея Валентиновича по теме «Проектирование команды
изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров
педагогического университета», представленной на соискание ученой
степени кандидата педагогических наук по научной специальности 5.8.7.
Методология и технология профессионального
образования (педагогические науки)

Настоящим подтверждаем, что результаты диссертационного исследования А.В. Моисеенко по теме «Проектирование команды изменений в условиях внутрикорпоративной подготовки кадров педагогического университета» нашли практическое применение в 2024-2026 гг. в учебно-методическом обеспечении образовательных программ ДПО ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева»:

- Разработанные автором материалы модуля «Наставничество и менторинг» (модели типовых профессиональных затруднений и методика их преодоления, а также кейсы) были включены в программу повышения квалификации «Наставнические практики в создании и организации деятельности событийных сообществ».

- Комплекс диагностических методик (Шкала самооценки инновативных качеств, опросники Gallup Q12, оценки рефлексивности и самоэффективности), использовался при реализации программ повышения квалификации «Организационно-педагогические и учебно-методические механизмы реализации наставничества в образовательных организациях высшего образования», что позволило выстроить систему персонализированной оценки и сопровождения профессионального развития

научно-педагогических работников, участвующих в процессах организационной трансформации.

- Разработанная А.В. Моисеенко технология коуч-наставничества как образовательная стратегия внутрикорпоративной подготовки, основанная на принципах человекоцентричности и рефлексивного управления, использованная при реализации программы повышения квалификации «Гейм технологии в преподавании гуманитарных дисциплин», признана эффективным инструментом для формирования зрелых, саморазвивающихся команд, способных к стратегическому планированию и реализации инновационных проектов.

Результаты исследования представляют практическую ценность для системы управления персоналом вуза, руководителей структурных подразделений, а также для специалистов, занимающихся вопросами проектирования и развития организационных изменений в высшей школе.

Профессор кафедры педагогического образования, доктор педагогических наук, доцент _____ / Симонова Т.Н. /

Доцент кафедры педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент _____ / Скрипниченко В.В. /

Доцент кафедры менеджмента, кандидат педагогических наук, доцент _____ Яцукова И.Л.

Подписи заверяю:



«13» _____ 2026 г.