



ISSN 2220-3036



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

3 (63) 2026

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
ИМЕНИ АМАН-ГЕЛЬДЫ МОЛДАГАЗЫЕВИЧА ТУЛЕЕВА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

3 (63) 2026

Научно-образовательный журнал

Кемерово

Учредитель

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»
имени Аман-гельды Молдагазыевича Тулеева

Журнал зарегистрирован 06 октября 2015 года в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Регистрационный номер СМИ ПИ № ФС77-63279

Главный редактор

Л. С. Зникина

Редакционный совет:

В. И. Блинов, С. К. Бондырева, Д. Н. Девятловский, Г. И. Ибрагимов, Н. В. Карнаух,
Н. В. Костюк, А. К. Кусаинов, В. Л. Лозицкий, С. А. Пфетцер, Л. В. Резинкина,
Ф. Р. Рузикулов, Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ, Ф. Т. Саметова, И. Р. Сташкевич,
И. Б. Стрелкова, Чэнь Юньбэн, Р. М. Шерайзина

Редакционная коллегия:

Д. А. Алференко, А. А. Баканов, Е. Н. Белова, Е. Б. Быстрой, Н. В. Волынкина,
М. И. Губанова, Э. И. Забнева, Л. С. Зникина, Н. Ф. Ильина, Д. Г. Кочергин,
Г. И. Лушникова, Л. П. Халяпина, Н. П. Шубина, М. С. Яницкий

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
рекомендованных ВАК Минобрнауки России для опубликования основных научных результатов диссертаций

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования

Журнал включен в международную базу данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory
и в научную электронную библиотеку открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка»,
входящую в топ-50 мировых электронных хранилищ научных публикаций

Электронная версия журнала размещена на сайте www.prof-obr42.ru



Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»
имени Аман-гельды Молдагазыевича Тулеева, 2026

**Педагогические науки: научные специальности 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования»;
5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»**

Современные тенденции развития профессионального образования

Буланкина Н. Е., Перова Е. А. Эволюция методики иноязычного образования в воззрениях великого лингвиста: ученый, который думал о будущем	5
Есенина Е. Ю., Сергеев И. С., Дулаева З. К. Должность «мастер производственного обучения» в системе профессионального образования и обучения: проблемы и решения	14
Карих Г. Т., Носова И. С., Смышляева А. Л. Формирование «бесшовной» образовательной среды для профессионального самоопределения школьников: региональный подход и практики реализации (на примере Кемеровской области — Кузбасса).....	24
Листвин А. А., Гарт М. А. Концептуальная трансформация среднего профессионального образования в современных условиях	31
Попова И. Н., Зайцева О. В. Зарубежный опыт регулирования кадрового обеспечения педагогического процесса в системе среднего профессионального образования	41

Цифровая трансформация образования

Маджуга А. Г., Зникина Л. С. Новые решения в организации воспитательного пространства школы в условиях цифровой трансформации образования: парадигмы и эталоны	49
Чэнь Иминь, Ибрагимов Г. И. Внедрение генеративного искусственного интеллекта в систему подготовки учителей: опыт высшей школы Китая, России, США и Европы	59

Профессиональное становление, воспитание и развитие личности

Белова Л. А., Быстрой Е. Б. Формирование этнокультурной идентичности студентов в процессе обучения иностранному языку	67
Девятловский Д. Н., Смирная А. А. Акмеологическая культура будущего инженера: педагогические факторы и условия их реализации	76
Камбалина П. А. Теоретические аспекты формирования базовых ценностей курсантов, обучающихся в образовательных учреждениях ФСИН России	83
Мамонтова К. В. Сенсорно-перцептивная компетентность будущего педагога-музыканта в формировании интеллектуально-творческих способностей воспитанников с особенностями психофизического развития	92
Чернов Д. В. Экспертные коммуникации в профессиональном воспитании студентов в высшей школе: исследовательское и функциональное моделирование	100
Щеглова Т. М. Особенности формирования духовно-нравственных ценностей студентов техникума средствами эстетики народного костюма	106

Инновационные практики образовательных организаций

Афанасьева О. Ю., Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. Современный вектор обучения межкультурной коммуникации в педагогическом университете.....	112
Волюнкина Н. В. Развитие коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов в процессе иноязычной подготовки на основе квант-метода.....	119
Гукина Л. В. Использование практико-ориентированных технологий при обучении будущих провизоров английскому языку ..	126
Девятловский Д. Н., Мурашова К. Ю. Организационно-педагогические условия сопровождения аналитической рефлексии экспериментальной деятельности будущих инженеров в контексте формирования их технической креативности	134
Дзагоева Е. А. Геймификация и медиатехнологии в подготовке российских PR-специалистов на базе МГИМО: искусственный интеллект и AR/VR-инструменты	142
Дронякина Н. В., Чечуй Э. П. Кейс-технологии и проектная методика в формировании лингвокультурологической компетенции обучающихся на основе изучения английской мифологии в высшей школе	148
Кострова Ю. С. Преодоление академической нечестности в математическом образовании: система устойчивых задач.....	157
Кудреватых К. А., Ким Т. Л., Ингула Н. В., Синьков А. А. Об особенностях целевого обучения студентов технического вуза	162
Наджмеддинли Анар Наджмеддин оглу Современные практики инклюзии в азербайджанских школах: анализ качества подготовки педагогических кадров	168
Никитина Е. Ю., Цилицкий В. С. От администрирования к экосистеме: цифровые технологии управления научно-исследовательской работой будущих учителей	173
Савельева С. В., Сташкевич И. Р., Валеева И. Х. Тренинговая технология как условие совершенствования преподавания основ программирования в военном авиационном вузе	179
Сыздыков Е. К., Собянин Ф. И. Педагогические условия реализации модульно-компетентного подхода в учебном процессе в колледжах Казахстана.....	189
Троцак А. И. Типовые и примерные образовательные программы: в чем разница?.....	194
Шарко М. И. Способы организации учебной работы обучающихся с правовыми актами	203
Состав редакционного совета	211
Состав редакционной коллегии	213
К сведению авторов	214

**Pedagogical Sciences: Scientific Specialties 5.8.1 "General Pedagogy, History of Pedagogy and Education";
5.8.7 "Methodology and Technology of Professional Education"**

***Contemporary tendencies
in professional education development***

Bulankina N., Perova E. Evolution of foreign language acquisition methodology in the views of a great linguist: the scientist who thought about the future	5
Esenina E., Sergeev I., Dulaeva Z. Master of industrial training position in the system of vocational education and training: problems and solutions ...	14
Karikh G., Nosova I., Smyshlyayeva A. Formation of a "seamless" educational environment for career guidance of secondary school students: regional approach and implementation practices (the case of Kemerovo region – Kuzbass)	24
Listvin A., Gart M. Conceptual transformation of secondary vocational education in modern conditions	31
Popova I., Zaytseva O. Foreign experience in regulating the staffing of the pedagogical process in the secondary vocational education system	41

Digital transformation of education

Madzhuga A., Znikina L. New solutions in organizing the educational space of schools in the context of digital transformation of education: paradigms and standards	49
Chen Yimin, Ibragimov G. The implementation of generative artificial intelligence in teacher preparation systems: the experience of China, Russia, The United States, and Europe	59

***Professional growth, education
and development of an individual***

Belova L., Bystray E. Formation of students' ethnocultural identity in the process of teaching a foreign language	67
Devyatlovsky D., Smirnaya A. The acmeological culture of the future engineer: pedagogical factors and conditions for their implementation ...	76
Kambalina P. Theoretical aspects of basic values of cadets studying at educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia	83
Mamontova K. Sensory-perceptual competence of the future music teacher in the formation of intellectual and creative abilities of children with special psychophysical development	92
Chernov D. Expert communication in professional upbringing in higher education: research and functional modeling	100
Shcheglova T. Features of forming the spiritual and moral values of technical school students through the aesthetics of folk dress	106

***Innovative teaching practices
in educational institutions***

Afanasyeva O., Bystray E., Skorobrenko I. A modern vector of intercultural communication teaching at a pedagogical university	112
Volynkina N. Adjuncts' communicative and cognitive abilities development during foreign language training on the basis of the quantum-method	119
Gukina L. Using practice-oriented technologies in teaching future pharmacists English	126
Devyatlovsky D., Murashova K. Organizational and pedagogical conditions for supporting the analytical reflection the experimental engineers activities while technical creativity forming	134
Dzagoeva E. Gamification and media technologies in PR training: integrating artificial intelligence and AR/VR tools	142
Dronyakina N., Chechuy E. Case-study and project-based methodology in forming university students' linguocultural competence while learning english mytholexis	148
Kostrova Yu. Overcoming academic dishonesty in mathematics education: a system of resistent tasks	157
Kudrevatykh K., Kim T., Ingula N., Sinkov A. On the peculiarities of targeted education for technical university students	162
Najmaddinli Anar Najmeddin oglu Modern practices of inclusion in Azerbaijani schools: the quality of teaching staff training	168
Nikitina E., Tsilitisky V. From administration to ecosystem: digital technologies for managing the research work of future teachers	173
Savelyeva S., Stashkevich I., Valeeva I. Training technology as a condition for improving the teaching of programming fundamentals at a military aviation university	180
Syzdykov Ye., Sobyenin F. Pedagogical conditions for the implementation of modular competency-based approach in the educational process in colleges of Kazakhstan	189
Trotsak A. Standart and approximate educational programs: what's the difference?	194
Sharko M. Methods of organizing students' academic work with legal acts	203
Members of the Editorial Council	211
Members of the Editorial Board	213
For attention of authors	214



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TENDENCIES IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

УДК/UDC 372.881.111.1
DOI 10.54509/22203036_2026_3_5
EDN FBEWZT



Буланкина Надежда Ефимовна

доктор философских наук, доцент, профессор,
заведующий кафедрой иноязычного образования,
Почетный работник общего образования РФ,
Всероссийской эксперт Минпросвещения,
ГАУ ДПО «Новосибирский институт повышения
квалификации и переподготовки работников
образования», г. Новосибирск

Bulankina Nadezhda E.

Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Professor, Head of the Department for Foreign Language
Education, Honorary Worker of General Education
of the Russian Federation, All-Russian expert
of the Ministry of Education, Novosibirsk Teachers'
Upgrading and Retraining Institute,
Novosibirsk

Перова Елена Александровна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры теории и методики лингвистического
образования и межкультурной коммуникации,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Perova Elena A.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods
of Linguistic Education and Intercultural Communication,
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

ЭВОЛЮЦИЯ МЕТОДИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЗЗРЕНИЯХ ВЕЛИКОГО ЛИНГВИСТА: УЧЕНЫЙ, КОТОРЫЙ ДУМАЛ О БУДУЩЕМ

EVOLUTION OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION METHODOLOGY IN THE VIEWS OF A GREAT LINGUIST: THE SCIENTIST WHO THOUGHT ABOUT THE FUTURE

Аннотация. Авторами данного исследования пред-
принята попытка обращения к лучшим традициям
современной методики в аспекте ее обособленности

от смежных наук для осмысления диалектических,
аксиологических, гносеологических противоречий,
порождающих ощутимые барьеры к концептуализа-

ции основных векторов отечественной системы иноязычного образования. *Теоретико-методологическим обоснованием* переосмысления современной терминосистемы проектирования содержания обучения иностранному языку служат положения научных изысканий школы Е. И. Пассова в свете актуализации аксиологического, диалектического, гносеологического и интегративного подходов коммуникативно-обусловленной эвристической познавательной деятельности. *Результатом* данного исследования стала разработка структурной модели содержания обучения иностранному языку в попытке устранения недостаточной проработанности теоретико-методологической, структурно-функциональной целостности современных учебных пособий. *Важным выводом* научного поиска выступает необходимость осознания противоречий между стремлением создать принципиально новый образовательный продукт на основе инновационных педагогических технологий, цифрового, нейроинтерактивного ресурсообеспечения и отсутствием адекватных, отвечающих представленным целям учебных контекстов. Проектирование содержания обучения должно перейти на качественно новый уровень, где теоретико-методологическое наследие лингводидактики обогащено визионерскими подходами к универсализации учебных контекстов и созвучно с идеями гуманистической, аксиологической, эвристической и онтологической ценности научного познания.

Abstract. The authors of this study attempt to draw on the best traditions of modern methodology isolated from related sciences to explore the dialectical, axiological, and epistemological contradictions that create significant barriers to conceptualizing the main vectors of the foreign language acquisition system in our country. The theoretical and methodological justification for rethinking the modern terminology for designing the foreign language teaching content is provided by the means of E. I. Passov's scientific school in accordance with the updated axiological, dialectical, epistemological, and integrative approaches to communication-based heuristic cognitive activity. This study resulted in the development of a structural model of foreign language teaching content in an attempt to eliminate the insufficient elaboration of the theoretical, methodological, structural, and functional integrity of modern educational materials. An important conclusion of scientific research is the need to recognize the contradictions between the desire to create fundamentally new educational products based on innovative pedagogical technologies and digital, neuro-interactive resources, and the lack of adequate learning contexts that meet these goals. The design

of learning content must reach a qualitatively new level, where the theoretical and methodological legacy of linguodidactics is enriched by visionary approaches to the universalization of learning contexts, in adherence with the humanistic, axiological, heuristic, and ontological value of scientific knowledge.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, методика, диалектика, аксиология, онтология, интерактивность, коммуникация, деятельностный подход.

Keywords: foreign language teaching, methodology, dialectics, axiology, ontology, interactivity, communication, activity-based approach.

Введение

Великий художник Винсент Ван Гог говорил: «Нормальность — это асфальтированная дорога: по ней удобно идти, но цветы на ней не растут». Данная философски глубокая мысль как нельзя лучше отражает диалектический подход в современной науке, который позволяет проложить путь антагонистическим воззрениям, предположить возможность существования парадоксальных явлений, опережающих свое время, но в которых усматриваются перспективы развития. Когда научная мысль следует своей уникальной логике, создавая своего рода фреймовый каркас, в канву которого искусно вплетаются эволюционные явления, свидетелями которых становятся целые поколения, то имеет смысл утверждать, что непроявленное и загадочное может стать пророческим и долговечным. Научное мышление, способное на трансцендентный метафизический опыт выхода за пределы имманентного понимания природы действительности, задает вектор развития, который может быть оценен скорее не современниками, а только лишь представителями последующих поколений, так как ценность мысли, опережающей свое время, поражает визионерской манифестацией недоступного, недостижимого и мистического сейчас, но столь пророчески неотъемлемого в будущем.

Развитие научной мысли всегда актуализировало вопросы содержания обучения, которые, вне всякого сомнения, раскрывались предметным полем определенной дисциплины, но, чтобы пролить свет на то, как учить, на помощь приходила методика, являющаяся матерью педагогики. Перспективы развития методики как науки будущего были сформулированы легендарным советским и российским лингвистом Е. И. Пассовым, который утверждал, что современная подмена понятий, применение симулякров, образов без оригиналов, превратившихся в копию, не имеющую оригинального прототипа, является отражением оскуде-



ния языка как продукта нравственного обнищания жизни [7, с. 11]. Когда терминологический экстерьер становится важнее вкладываемого в него смысла, мы превращаем науку в модное веяние, где властвует засилие таких клишированных терминов, как «компетенция», «когнитивность», «диалог культур», в итоге резонно возникает вопрос, понимаем ли мы аутентичную гносеологическую ценность данных понятий, и заложена ли она в них в целом.

Совершенно справедливо Е. И. Пассов отмечал, что, на фоне широкомасштабного исследования генезиса поливариативности компетенций, ни один автор не сформулировал термин «нравственная компетенция», которая и должна являться превалирующим идеологическим форпостом педагогики [7, с. 9]. Следует ли апеллировать к терминологическому эталону «компетенция», если оно эквивалентно дидактическому вакууму с точки зрения миссии образования. Терминологические подмены не дают возможность называть простые вещи своими именами, узреть методологическую суть, а далее и нравственно-идеологические основы того, что мы мним научной мыслью, обладающей дидактической ценностью. Проблема гигиены терминосистемы кроется в том, что методике отводится роль теоретической и прикладной науки, в то время как мы считаем, что современные геополитические, социально-экономические, кросс-культурные реалии бросают вызов системе образования с точки зрения необходимости перманентного, устойчивого и консистентного преобразования устаревающих контекстов и способов обучения.

Современная педагогика в целом и лингводидактика в частности переживают методологический кризис, а быть может и армагеддон, так как разработка содержания обучения иностранному языку превращается не в прихоть, а экстренную необходимость. Если мы проанализируем банк учебно-методических пособий современного преподавателя иностранного языка, который стремится к актуализации, адаптации, равно как дифференциации и универсализации контекстов к современным реалиям, то, к сожалению, вероятность найти в подборке отечественные пособия будет невелика. Следовательно, проблема данного исследования определяется недостаточным вниманием отечественной лингводидактики к вопросам разработки учебно-методологической базы на основе современных мультимодальных технологий, методов и подходов к обучению, отражающих социально-эмоциональные предметные области, актуализирующие вневременные, а точнее веч-

ные нравственно-идеологические принципы не в формате компетентностных фреймов, а в качестве манифестации аксиологических ценностей патриотизма, совести, морали, честности, порядочности и равнодушия. В свете данной проблематики актуальность исследования определяется поиском путей решения назревшего методологического кризиса посредством обращения к наследию Е. И. Пассова, которое поражает своим визионерским предвидением возникающих вызовов перед отечественной системой иноязычного образования.

В ходе поиска эффективных методологических подходов к разработке продуктивных, коммуникативно-обусловленных, социально-эмоциональных учебных контекстов необходимо принять во внимание ряд противоречий: между призывом к диалогу культур и отсутствием теоретических, равно как и практических рекомендаций к проектированию подобных заданий; между поиском новых педагогических целей и лояльностью к традиционному предметному содержанию и технологиям обучения иностранному языку; между идеологизацией духовно-нравственного развития личности в лучших традициях гуманизма и прагматизмом выживания в стихийно изменяющихся социально-экономических, геополитических и миграционных условиях современного общества; между декларированием статуса ученика как субъекта учебной деятельности и отсутствием личностной индивидуализации, социально-эмоциональной основы, апеллирующей к духовно-нравственным ценностям, или аксиологической, онтологической, этической составляющей учебной деятельности; между осознанием необходимости радикальных трансформаций в системе иноязычного образования и попытками реанимировать старую модель [5].

Следовательно, целью данного исследования выступает обоснование необходимости поиска принципиально новых подходов к разработке предметного содержания обучения иностранному языку в качестве первостепенной задачи отечественной методики в свете адаптации контекстов к дидактическим целям иноязычного образования с приоритизацией универсальных кросс-культурных ценностей, нравственных принципов, направленных на выход за границы клишированных предметно-ориентированных областей, а искомым результатом должно стать формирование личности, способной к преодолению осознанных и подсознательных предубеждений, ложных стереотипов, страхов и ограничений, руководствуясь принципами культурной самобытности, национальной идентичности, готовности к осознанию мульти-

модальности, диверсифицированности и поливариативности социума.

Для достижения поставленной цели мы ставим перед собой следующие задачи:

1. Рассмотреть основные принципы методологии иноязычного образования, представленные великим отечественным лингвистом Е. И. Пассовым, не утрачивающие своей злободневности, актуальности и прикладной целесообразности, так как им сформулированы фундаментальные гносеологические, аксиологические, диалектические аспекты обучения иностранному языку в его коммуникативной, равно как и деятельностной основе.

2. Разработать структурную модель проектирования содержания обучения иностранному языку, применимую для создания современных учебных пособий на основе методических принципов, сформулированных Е. И. Пассовым и обогащенных примерами структурной организации и содержательного наполнения зарубежных пособий.

3. Проанализировать структурно-содержательную организацию отдельных учебных пособий, заслуживающих безусловного интереса в свете их дидактического потенциала актуализации социально-эмоциональных аффективных механизмов научного познания, равно как и с точки зрения целостной структурно-функциональной способности активизации полного спектра продуктивных и непродуктивных видов речевой деятельности.

4. Выявить существующие противоречия, служащие барьерами к созданию адекватного современным реалиям и социально-экономическим вызовам учебно-методического комплекса, позволяющего универсализировать инвариант репрезентации межпредметного содержания с особым вниманием к теоретическому, методологическому, аксиологическому и интегративному аспектам проектирования лингводидактического ресурсообеспечения.

Научная новизна исследования заключается в разработке требований к содержанию обучения иностранному языку с опорой на основные концептуальные положения методики как самостоятельной науки в диалектическом тандеме с рядом межпредметных областей и с особым вниманием к наследию методологической школы Е. И. Пассова, формулирующей основные противоречия современного отечественного лингвистического образования.

Практическая значимость данного исследования заключается в потенциале применения его основных научных положений методистами, профессиональными разработчиками и авторами учебных посо-

бий, преподавателями иностранного языка в поиске наиболее адекватных и актуальных моделей генерирования содержания обучения иностранному языку.

Методология

Перспективный вектор выстраивания теоретико-методологической базы нашего исследования усматривается в обращении к методу преемственности в тандеме с системным подходом, позволяющими проанализировать процесс разработки содержания и методики обучения иностранному языку в форме целостного единства, обеспечивающего адаптацию накопленного лингводидактического опыта в его синергетически поступательной, холистической трансформации элементов содержания, структуры и методологического аппарата для эффективной адаптации к целям и задачам обучения, продиктованным требованиями к программе освоения дисциплины на определенном уровне образования [11, с. 73].

Целесообразность применения диалектического подхода обосновывается гносеологической архитектурой методики как науки на базе двухуровневой теоретико-эмпирической структуры согласно Е. И. Пассову [11, с. 34]. Применение диалектического метода позволяет осуществить анализ учебно-методической системы обучения иностранному языку в двух планах — структурно-содержательном и методологическом, где возникающие содержательные инварианты, подверженные амбивалентному восприятию, акцентирующему аналитические, творческие, критические механизмы логики и восприятия; открывают возможность для расширения методологического аппарата и его перманентной, консистентной трансформации в форме перехода на качественно новый уровень обучения.

В ходе нашего научного поиска был осуществлен наукометрический анализ подходов к разработке учебников по иностранному языку, компаративный анализ отечественных и зарубежных пособий по иностранному языку в целях идентификации перспективных структурно-содержательных и методологических аспектов, отвечающих современным реалиям и требованиям к результатам освоения рабочей программы дисциплины.

Мы обратились к методу моделирования структурно-содержательной системы разработки учебника для реализации взаимопроникновения прикладного, теоретического, методологического, интегрированного и аксиологического аспектов научного познания.



Результаты

В нашей педагогической практике на уровне среднего общего, среднего профессионального и высшего образования применялся ряд учебных пособий, разработанных как отечественными, так и зарубежными авторами, что позволяет нам осуществить сравнительный анализ данных методик. Следует отметить, что мы склонны рассматривать учебное пособие как научное исследование с точки зрения его соответствия принципам, изложенным Е. И. Пассовым. Следовательно, далее уточним системообразующий инвариант терминосистемы нашего научного поиска. Итак, учебник мы детерминируем как диалектическое исследование, направленное на поиск лучших практик, методов, способов и приемов обучения содержанию, актуализирующему процесс познания на аксиологическом, методологическом, теоретическом и эмпирическом уровнях.

Согласно иерархической системе методических принципов иноязычного образования, на аксиологическом уровне реализуются функционально-смысловые корреляты следующих понятий: единство ценностей и культуры в эталонном представлении богатства души; духовность и нравственность как возможность трансцендентного опыта выхода за пределы телесного и бренного; общение и самоопределение в форме поиска самости, уникальности и идентичности в процессе социального взаимодействия; творчество и развитие, позволяющие совершать ошибки, получать инсайты и осуществлять открытия через деятельное созидание и экспериментирование; свобода и ответственность как выбор собственного пути, в котором идеологическими радарами становятся совесть, мораль, нравственность, толерантность к новому и уважение к традициям и наследию прошлого [11, с. 89].

В свою очередь, на втором методологическом уровне [11] актуализируется принцип диалогического антропоцентризма, направленный на спиралевидный системно-циклический процесс консистентного накопления знаний с периодической флуктуацией, предполагающей трансформацию в новое состояние. Принцип развивающего обучения предполагает эффективное усвоение знаний и навыков на фоне перестройки психических функций, что подтверждает продуктивность концепции опережающего обучения, где стимулы, вызывающие позитивный отклик, активизацию социально-эмоциональных аффективных реакций, позволяют осуществить радикальное совершенствование учебно-воспитательного процесса. Интегративный подход к процессу обучения всем видам продуктивной и рецептивной речевой деятельности опирается

на межпредметное и метапредметное содержание, апеллирующее к мультимодальной структуре и поливариативности педагогических технологий, ориентированных на интерактивное моделирование диалога культур и опыт адаптации и проживания различных социально-профессиональных воплощений в иммерсивных учебно-имитационных контекстах, где подражание эквивалентно воплощению в героя фильма, симуляции или иной видеоигры с целью выхода на эмпирико-эвристический уровень познания, диктующего необходимость принимать решения в условиях риска и неопределенности [12].

Не подлежит сомнению и тот факт, что предметное содержание должно реализовываться посредством активной коммуникации в качестве способа активизации мотивации к целенаправленной и продуктивной речевой деятельности в условиях ситуативности, индивидуализации и функциональности, что и определяет теоретический уровень системы принципов (рис. 1). Целесообразность деятельностного подхода в обучении стала неоспоримым форпостом современного образования, что доказано целым рядом гениальных работ представителей школы Л. С. Выготского: А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперина, А. А. Леонтьева и многих других [11, с. 62]. Данные воззрения получили развитие и в методической школе Е. И. Пассова. Он полагал, что чувственный и абстрактно-логический компоненты мыслительного процесса присутствуют как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях познания, следовательно, предметное содержание обучения иностранному языку должно генерировать контексты для активизации двух уровней познавательной деятельности.

В ходе проектирования содержания учебника мы считаем целесообразным обратиться к лучшим примерам реализации сбалансированного системного подхода к разработке учебных контекстов, ориентированных на развитие онтологических, аксиологических, эмпирических и теоретических аспектов обучения иностранному языку. Безусловно, идеологические установки развития личности в лучших традициях гуманизма, способной к принятию разнообразия, проявлению терпимости и эмпатии к поливариативности идентичностей, взглядов, мировоззрений и идеологических ценностей, не являются столь утопичными, если для этого создать соответствующие учебно-воспитательные и познавательно-развивающие условия [9; 10]. Дихотомия «свой – чужой» является естественной подсознательной установкой человека, что превращает налаживание диалога культур в несколько сложную, но вполне дидактически реализуемую интенцию [8].

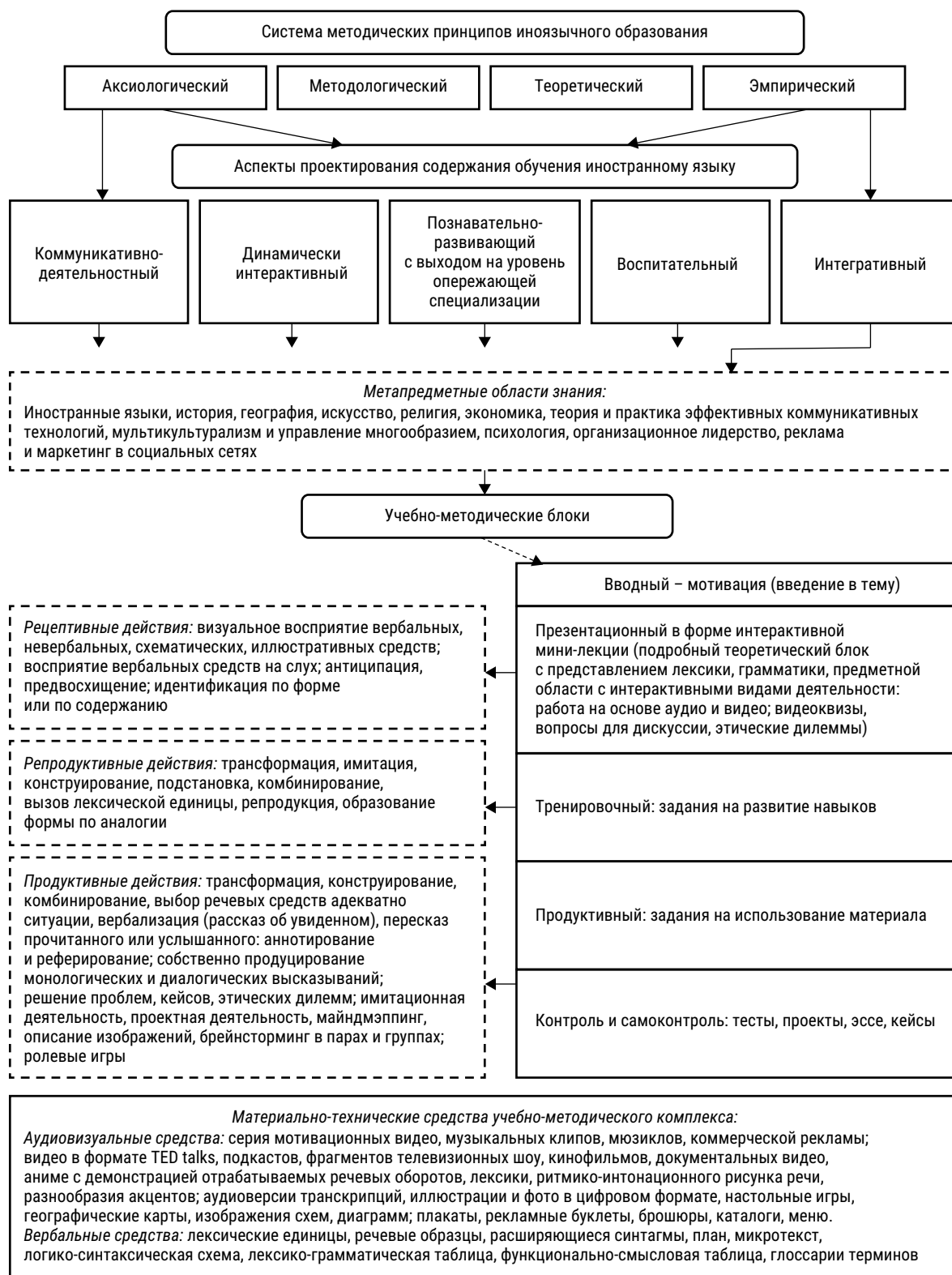


Рис. 1. Структурно-содержательная модель проектирования учебного пособия по иностранному языку



Генерируя учебные контексты, направленные на формирование готовности к принятию различий, преодолению ложных стереотипов, ограничений, предубеждений и предвзятости, мы создаем благодатную дидактическую почву для гуманизации образования и развития нравственности, совести, морали в ходе кросс-культурного иноязычного взаимодействия.

В свете данных рассуждений обратимся к учебнику *Perspectives*, разработанному издательством *National Geographic Learning*, который представляет собой курс из четырех уровней британского английского языка (B1–C1) для обучающихся от 15 лет. Уроки всех пособий строятся на реальных историях из мотивационных видео в формате *TED talks*. Данный формат помогает развить языковые навыки, адаптироваться к аутентичным монологическим высказываниям, активизирует критическое мышление [6]. В видео интегрированы прелиминарные задания в форме *vocabulary support*, а далее следует активность на общее понимание, восстановление содержания и обсуждение. Поднимаемые темы не отличаются тривиальностью и клишированностью, рассмотрим некоторые из них: *Five ways to kill your dreams*, или как не утратить веру в собственную мечту; *What does it mean to be a citizen of the world*, об опыте членства в международной организации, помогающей гражданам развивающихся стран в борьбе с крайней бедностью; *How to fix a broken school? Lead fearlessly, love hard*, пронзительная эмоциональная личная история директора средней школы из Северной Филадельфии про детскую преступность, крайнюю бедность, о пережитых испытаниях, потрясениях и вызовах [14].

Безусловно, одним из лучших пособий по английской грамматике является *Understanding and Using English Grammar* издательства *Pearson Education* [13], так как в нем представлены теоретические блоки с последующими продуктивными и репродуктивными заданиями в устной и письменной форме с аудиосопровождением для прояснения специфики и тонкостей употребления освоенных конструкций в конкретных коммуникативных контекстах. Наиболее понятным пособием для развития лексических навыков является серия учебников *Destination B1, B2 и C1, C2* для сдачи кембриджских экзаменов *PET, FCE, CAE и CPE*, равно как и *ОГЭ, ЕГЭ* по английскому языку. Представленные блоки: *topic vocabulary in contrast, phrasal verbs, phrases and collocations, word formation* по базовым предметным темам: путешествия и транспорт; хобби, спорт и игры; наука и технологии; СМИ; люди и общество; закон и преступление; здоровье и фитнес; еда и напитки; образо-

вание и обучение; погода и окружающая среда; деньги и шоппинг, развлечения; дизайн и мода; работа и бизнес — предлагают понятную структуру, интересные задания и поливариативность предметных областей, необходимых для реализации онтологического аспекта обучения иностранному языку [15].

Нашими фаворитами для формирования межпредметных и метапредметных знаний выступают учебники серии *Intelligent Business*, многоуровневый курс английского языка для деловой коммуникации, ориентированный на обучение взрослых студентов экономических специальностей, а также на тех, кому требуются знания английского для профессиональных целей. Заслуживают внимание уроки по следующим темам: «Организационное лидерство»; «Истории успеха компании *eBay*, спортивного бренда *Nike*»; *Arabian Field of Dreams*, о преимуществах жизни и ведения бизнеса в Дубае; *Recruitment*, примеры лучших практик по найму сотрудников в новом гостиничном комплексе и другие.

Отличительной особенностью всех представленных учебных пособий является не столько их целостная структура, сколько подробное, поэтапное введение теоретических блоков репрезентации лексико-грамматического материала, предметно-тематических текстов с их последующей отработкой посредством продуктивных и репродуктивных видов деятельности, что позволяет выводить полученные знания на качественно новый уровень трансформационной практики, актуализирующей творческие, критические, аксиологические и аналитические механизмы иноязычного образования [1–4]. Основной проблемной зоной современного отечественного учебника иностранного языка является отнюдь не отсутствие структурированности, а недостаток той самой пресловутой коммуникативности, интерактивности и потенциала реализации полимодальности педагогических методов и приемов, а самым сенситивным является вопрос отсутствия дидактико-методологической и функционально-аналитической гигиены с точки зрения селекции наиболее самобытных, практико-ориентированных, онтологически обоснованных учебных контекстов.

На наш взгляд, задача проектирования универсального учебного пособия, отвечающего требованиям индивидуализации, дифференциации, проблемности, аутентичности, диалектичности, онтологически и аксиологически обусловленной межпредметности, является сложной, но отнюдь не утопичной. Главные принципы методики иноязычного образования, сформулированные Е. И. Пассовым, не теряют своей прикладной ценности и сегодня. Анализ его научных воз-

зрений позволяет определить основные требования к проектированию учебного пособия, способного стать агрегатом лучшего теоретико-методологического опыта современной лингводидактики, реализующего принципы диалектического, аксиологического, онтологического, интегративного подходов, преемственной цикличности познавательных процессов и интерактивно-коммуникативной обусловленности учебных контекстов.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить проблемные зоны методики разработки содержания обучения иностранному языку, определяемые противоречиями между запросом на создание инновационного образовательного продукта и лояльностью к традиционным учебным контекстам, отличающихся клишированными, избитыми, неактуальными и утратившими злободневность предметными областями, их инвариантностью, ведущей к однотипности форматов, приемов и способов педагогической деятельности, так как структурно-содержательная концептуальная основа не отвечает на вызовы объективной действительности, а значит не вызывает социально-эмоциональную вовлеченность в учебно-познавательную деятельность, которая превращается в предметно-тематический вакуум, оторванный от ценностей, идеологических установок и мировоззрения современного поколения.

В свете данных методологических барьеров все более удивительно наблюдать, что наследие школы Е. И. Пассова по-прежнему проливает свет на наиболее чувствительные и нерешенные противоречия современной системы иноязычного образования, предлагая конкретный путь для выхода из методологического паралича. Научные воззрения лицецкой школы определяют необходимость следования определенной структурно-системной траектории по разработке актуальных, отвечающих вызовам современной действительности предметно-ориентированных коммуникативно-обусловленных контекстов, направленных на формирование личности в лучших традициях гуманизма с ориентацией на развитие уникальной идентичности, способной к альтернативным нелинейным стратегиям мышления, эмпатии, толерантности, межкультурной чувствительности, что и определяет умение налаживать диалог культур, где нет места ложным стереотипам, предубеждениям и предвзятости.

Генерирование учебных контекстов, направленных на расширение границ, создает верную синергию теоретического, методологического, аксиологического

и интегрированного научного познания, предоставляя возможности для кристаллизации фундаментальных базовых знаний и умений, переходящих на качественно новый уровень целостного функционально-структурного и коммуникативно-деятельностного практического применения сформированной экспертизы средствами динамичных иммерсивных технологий опережающей специализации как ядра развивающей функции обучения. Перспектива проектирования структурно-содержательной модели разработки учебных пособий для обучения иностранному языку усматривается в комплексном применении интегративного, коммуникативного, деятельностного, интерактивного, развивающего обучения, где исходными принципами изложения материала должны стать целостность, структурированность, цикличность, доступность, индивидуализация, эвристичность, ситуативность, равный баланс духовности и прагматизации контекстов.

Литература

1. Аввакумова Е. А., Полозова О. Н. Обучение письму по коммуникативной методике Е. И. Пассова: от теории к практике // Педагогическое образование в Алтайском крае. 2026. № 2. С. 3–8.
2. Давыдова Ю. Г. Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 5. С. 832–840. DOI: 10.30853/ped210120. EDN: UWRBQR.
3. Куклина Т. В., Васильева О. В. Коммуникативно-направленный подход как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении иностранным языкам // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 4-1. С. 112–115. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-7-2-55-57. EDN: ISNQAI.
4. Макаев Х. Ф., Макаева Г. З. Обучение языку лингводидактическими методами через снятие языкового барьера // Казанский лингвистический журнал. 2022. № (5) 1. С. 121–139. DOI: 10.26907/2658-3321.2022.5.1.121-139. EDN: GXXGSR.
5. Мальковская Т. А., Рябова Т. В. Проблемы и опыт создания учебника по иностранному языку для неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 6. С. 1064–1070. DOI: 10.30853/ped20210166. EDN: NAZENQ.
6. Панова Ю. В. Иностранный текст как способ развития речевых умений // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 1 (1). С. 158–160. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-1-1-158-160. EDN: WOPZKV.
7. Пассов Е. И. Методика как наука будущего: краткая версия новой концепции. СПб.: Златоуст, 2015. 172 с. EDN: ZVCRQN.
8. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
9. Розин В. М. «Содержанием образования является культура» (концепция иноязычного образования Е. И. Пассова, опередившая время) // Культура и искусство. 2021. № 5. С. 47–56. DOI: 10.7256/2454-0625.2021.5.35498. EDN: VINEV.
10. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе: коммуникативный подход в свете наследия Е. И. Пас-



сова / А. Ф. Сирожаев, Л. А. Валяева, А. Ф. Морозова // Global Scientific Review. 2025. № 40. С. 31–34.

11. Чудинова Е. В. Концепция учебника по иностранному языку для неязыкового вуза: к проблеме создания учебника // Актуальные исследования. 2023. № 51-4 (181). С. 73–75. EDN: CPFLJB.
12. Роль лексических единиц в формировании активного и пассивного словарного запаса у студентов в свете коммуникативного подхода при обучении иностранному языку / А. А. Широких, К. А. Левчук, Н. А. Варнакова [и др.]. // Лингвистика и образование. 2022. № 4 (8). С. 83–98. DOI: 10.48612/astgmu/2022-2-4-83-98. EDN: XMXRLP.
13. Azar B. S., Hogue S. A. Understanding and Using English Grammar: Student Book. 4th ed. Harlow : Pearson Longman, 2009. 548 p.
14. Jeffries A. Perspectives: Advanced: Student's Book with Online Workbook. [S.l.]: National Geographic Learning, 2019. 159 p.
15. Mann M., Taylor-Knowles S. Destination B1: Grammar and Vocabulary with Answer Key and Revision Test. Oxford : Macmillan Publishers Limited, 2008. 258 p.

References

1. Avvakumova E. A., Polozova O. N. Obuchenie pis'mu po kommunikativnoy metodike E. I. Passova: ot teorii k praktike [Teaching writing according to the communicative method of E. I. Passov: from theory to practice]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Altayskom krae, 2026, no. 2, pp. 3–8. (In Russian).
2. Davydova Yu. G. Sushchnost' ponyatiya "kommunikativnyy podkhod" v sovremennoy metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov [The essence of the concept of "communicative approach" in modern methods of teaching foreign languages]. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki, 2021, no. 5, pp. 832–840. (In Russian).
3. Kuklina T. V., Vasileva O. V. Kommunikativno-napravlennoy podkhod kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii uchashchikhsya pri obuchenii inostrannym yazykam [Communicative-oriented approach as a means of forming students' communicative competence in teaching foreign languages]. Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk, 2022, no. 4-1, pp. 112–115. (In Russian).
4. Makaev Kh. F., Makaeva G. Z. Obuchenie yazyku lingvodidakticheskimi metodami cherez snyatie yazykovogo bar'era [Teaching language using linguodidactic methods through removing the language barrier]. Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal, 2022, no. (5) 1, pp. 121–139. (In Russian).
5. Malkovskaya T. A., Ryabova T. V. Problemy i opyt sozdaniya učebnika po inostrannomu yazyku dlya neyazykovogo vuza [Problems and experience of creating a foreign language textbook for a non-linguistic university]. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki, 2021, no. 6, pp. 1064–1070. (In Russian).
6. Panova Yu. V. Inostranny tekst kak sposob razvitiya rechevykh umeniy [Foreign text as a way of developing speech skills]. Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk, 2022, no. 1 (1), pp. 158–160. (In Russian).
7. Passov E. I. Metodika kak nauka budushchego: kratkaya versiya novoy kontseptsii [Methodology as a science of the future: a brief version of the new concept]. Saint Petersburg, 2015, 172 p. (In Russian).
8. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya [Foundations of communicative theory and technology of foreign language education]. Moscow, 2010, 568 p. (In Russian).
9. Rozin V. M. "Soderzhanie obrazovaniya yavlyetsya kul'tura" (kontseptsiya inoyazychnogo obrazovaniya E. I. Passova, operedivshaya vremya) ["The content of education is culture" (the concept of foreign language education by E. I. Passov, ahead of its time)]. Kul'tura i iskusstvo, 2021, no. 5, pp. 47–56. (In Russian).
10. Sirozaev A. F., Valyaeva L. A., Morozova A. F. Innovatsionnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: kommunikativnyy podkhod v svete naslediya E. I. Passova [Innovative technologies of teaching a foreign language at a university: the communicative approach in the light of the legacy of E. I. Passov]. Global Scientific Review, 2025, no. 40, pp. 31–34. (In Russian).
11. Chudinova E. V. Kontseptsiya učebnika po inostrannomu yazyku dlya neyazykovogo vuza: k probleme sozdaniya učebnika [The concept of a foreign language textbook for a non-linguistic university: on the problem of creating a textbook]. Aktual'nye issledovaniya, 2023, no. 51-4 (181), pp. 73–75. (In Russian).
12. Shirokikh A. A., Levchuk K. A., Varnakova N. A. et al. Rol' leksicheskikh edinits v formirovanii aktivnogo i passivnogo slovarnogo zapasa u studentov v svete kommunikativnogo podkhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku [The role of lexical units in the formation of active and passive vocabulary of students in the light of the communicative approach in teaching a foreign language]. Lingvistika i obrazovanie, 2022, no. 4 (8), pp. 83–98. (In Russian).
13. Azar B. S., Hogue S. A. Understanding and Using English Grammar: Student Book. 4th ed. Harlow, 2009, 548 p. (In English).
14. Jeffries A. Perspectives: Advanced: Student's Book with Online Workbook. 2019, 159 p. (In English).
15. Mann M., Taylor-Knowles S. Destination B1: Grammar and Vocabulary with Answer Key and Revision Test. Oxford, 2008, 258 p. (In English).

Статья поступила в редакцию 04.03.2026. Принята в печать 06.04.2026.

УДК/UDC 377.3; 377.5; 377.111.3
DOI 10.54509/22203036_2026_3_14
EDN UENBMC

**Есенина Екатерина Юрьевна**

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Научно-образовательный центр развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Сергеев Игорь Станиславович

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Научно-образовательный центр развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Дулаева Залина Кайсиновна

старший научный сотрудник, Научно-образовательный центр развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Esenina Ekaterina Yu.

Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Staff Scientist, Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Sergeev Igor S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Staff Scientist, Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Dulaeva Zalina K.

Senior Researcher, Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

ДОЛЖНОСТЬ «МАСТЕР ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ¹

MASTER OF INDUSTRIAL TRAINING POSITION IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Аннотация. Статья посвящена анализу современных требований к функционалу и подготовке мастеров производственного обучения в системе среднего профессионального образования. Авторы рассматривают проблему разрастания требований к должностным обязанностям и уровню образования мастеров производственного обучения наряду с отождествлением этой должностной позиции с сотрудниками корпоративного сектора обучения либо с преподавателями профессиональных образовательных организаций.

Предложены возможные пути решения по преодолению данных противоречий на основе функциональ-

ного анализа педагогической деятельности в целом в российских колледжах и техникумах и рационализации требований к должности мастера производственного обучения в общей системе должностей педагогических работников.

Abstract. This article analyzes current requirements for the functions and training of industrial training instructors (masters) in the secondary vocational education system. The authors examine the growing demands on the job responsibilities and educational level of industrial training instructors, along with the conflation of this position with employees of the corporate training sector or with teachers of vocational educational institutions.

¹ Данная статья подготовлена в рамках государственного задания РАНХиГС.
This article was written on the basis of the RANEPA state assignment research programme.



Possible solutions are proposed for resolving these contradictions based on the functional analysis of teaching activities in Russian colleges and technical schools and streamlining the requirements for the industrial training instructor position within the overall system of teaching positions.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, мастер производственного обучения, функциональный анализ.

Keywords: secondary vocational education, master of industrial training, functional analysis.

Введение

Современное профессиональное образование и обучение во всем мире рассматриваются как важный сектор системы образования, предназначенный для подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, уровень которых должен соответствовать высоким технологиям, развивающимся в компаниях и на производстве, включая цифровые решения. Соответственно, не сходит с повестки дня тема о педагогических кадрах, обладающих двойной (в сфере профессиональной деятельности и педагогической) квалификацией на высочайшем уровне. В нашей стране эта тема тесно связана с развитием федерального проекта «Профессионалитет», который задает высокие требования к мастерам производственного обучения, повышению их квалификации. В число ключевых инициатив, в рамках данного проекта, входит и «развитие государственной системы подготовки педагогических кадров для среднего профессионального образования (СПО), прежде всего, мастеров производственного обучения, находящихся в центре профессиональной подготовки студентов и обеспечивающих ее качество» [1, с. 71]. В современном российском СПО ключевая роль мастера производственного обучения состоит в том, что он является главным, а часто и единственным носителем профессионального контекста (в части профильной профессии, специальности) в профессиональной образовательной организации.

В то же время единых подходов к подготовке таких специалистов не существует. Одна из задач проекта «Профессионалитет» — «подготовка 185 тысяч высококвалифицированных педагогов и мастеров производственного обучения (Мастер 2.0) за счет повышения квалификации имеющихся кадров и проведения «педагогического ликбеза» для победителей профессиональных конкурсов и производственных работников» [2, с. 5]. Многие профессиональные образовательные организации «выращивают» мастеров производственного обучения из числа своих выпускников

с последующим повышением квалификации либо профессиональной переподготовкой (на усмотрение администрации) в области педагогики. Осуществляются проекты целевой подготовки мастеров из числа выпускников СПО по педагогике на уровне бакалаврских программ.

Анализ недавних публикаций позволяет оценить актуальные количественные параметры, характеризующие контингент мастеров производственного обучения, работающих в системе СПО. Так, на 2020 г. общая численность мастеров в составе штатных педагогических работников системы СПО составляла «чуть более 14 %» от 162 604 чел. [3, с. 18], то есть менее 23 тыс. чел. Долевые показатели не очень сильно отличаются от региона к региону: Свердловская область (2021) — 644 мастера (10,6 % от общего числа педагогов СПО) [4, с. 6]; Воронежская область — 320 мастеров (12,1 %) [5, с. 3]. В то же время существуют публикации, характеризующие контингент педагогических работников СПО по объединенной категории «преподаватели и мастера производственного обучения». Это может быть не только следствием «статистического удобства», но и свидетельством того, что должности «преподаватель» и «мастер производственного обучения» подвергаются процессам диффузии, конвергенции или интеграции.

Таким образом, актуальным становится исследование, позволяющее сделать выводы о возможных решениях в проблемном поле, сложившемся вокруг должности мастера производственного обучения. Цель данной статьи — провести анализ подходов к формированию функционала в рамках должности мастера производственного обучения и к подготовке таких специалистов в педагогической науке и образовательной практике. Задачи исследования — провести ретроспективный анализ отечественных и зарубежных подходов к функционалу и подготовке мастеров производственного обучения; на основе современных научных исследований и публикаций охарактеризовать современные подходы по формированию требований к должности мастера производственного обучения и их противоречивость; предложить возможные пути решений по преодолению противоречий.

Научная новизна исследования заключается в выявлении искажений в современной теории и практике профессионального образования, ведущих к преувеличению и перегрузке функционала и компетенций мастера производственного обучения вне контекста развития и распределения функционала и компетенций педагогического коллектива (иных должностей педагогических работников) профессиональных образова-

тельных организаций в целом. Предложенные решения по проведению функционального анализа профессиональной деятельности педагогического коллектива профессиональных образовательных организаций, позволяющие преодолеть противоречивость подходов и требований к подготовке и содержательному наполнению должностных обязанностей мастеров производственного обучения, составляют практическую значимость исследования.

Методология

В основу исследования были положены теоретико-методологические постулаты современной педагогики профессионального образования и обучения о требованиях к подготовке, профессиональном развитии, компетенциях и необходимом функционале педагогов. Использовались методы анализа, систематизации и обобщения научных публикаций, сравнительного анализа отечественных и зарубежных подходов к наполнению функционала и подготовке педагогических работников, соответствующих должности мастера производственного обучения.

Результаты

В 20–30-е гг. XX века в нашей стране сложились два направления в подготовке инженерно-педагогического образования: для преподавателей и инструкторов (которых позже стали называть мастерами производственного обучения).

Сложился уровневый подход в обучении и повышении квалификации, при котором подготовка преподавателей была существенно более сложной, чем инструкторов, среди которых могли быть опытные рабочие часто даже без начального образования.

Примерно с середины XX века активно развиваются инженерно-педагогические техникумы, в 70-х гг. появляются инженерно-педагогические факультеты в составе отраслевых вузов. Отраслевой подход — главная черта советского времени. Но высшее образование требовалось только преподавателям. Для инструкторов и мастеров производственного обучения главным было владение технологиями, приемами работы, необходимыми квалифицированному рабочему, а педагогическая составляющая хотя и была обязательной, но существенно уступала по объему и глубине подго-

товки по сравнению с преподавателями. Постепенно работники, ведущие обучение на предприятии, стали занимать должности инструкторов производственного обучения, а в образовательных учреждениях закрепились должности мастера производственного обучения. Функции и уровень подготовки работников обеих должностей были схожи². Например, основной формой повышения квалификации для них считалась стажировка с обязательным квалификационным экзаменом в конце. Еще раз подчеркнем, что такие педагогические должности вводились для подготовки только квалифицированных рабочих и были распространены в соответствующих образовательных организациях (профессионально-технических училищах начального профессионального образования — НПО) и на рабочих местах на предприятиях. Должности преподавателей тех или иных специальных дисциплин были характерны для средних специальных профессионально-технических учреждений (техникумов), готовящих специалистов более высокой квалификации — технологов и техникумов.

Анализ опыта зарубежных стран показывает, что полного соответствия российским должностям в системе профессионального образования и обучения провести невозможно. Должности педагогических работников и их функционал складывался в истории профессионального образования каждой страны также постепенно. Например, в Германии³ преподаватели есть как на предприятии, так и в профессиональных училищах (аналог российских колледжей и техникумов), их обязанности отличаются уровнем сложности образовательных программ, в реализации которых они участвуют. На предприятиях есть должность инструктора, в организациях малого и среднего бизнеса таких специалистов называют мастерами ремесла, а в училищах — преподавателями профессиональной практики [6]. Отличаются требования к их образованию и обязанностям на рабочем месте. Для мастера ремесла необходим опыт от пяти лет и получение дополнительного профессионального образования в области педагогики с обязательным экзаменом, который проводится в торгово-промышленных или ремесленных палатах. Такое образование приравнивается к степени бакалавра. Мастер полностью осуществляет обучение своих учеников на рабочих местах малого либо среднего бизнеса. Теоретическая часть

² Об утверждении Положения о стажировке мастеров производственного обучения учебных заведений системы Государственного комитета Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию. Приказ Государственного комитета Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию от 20 августа 1969 г. № 93. СПС КонсультантПлюс; О мерах по дальнейшему совершенствованию подготовки и повышения квалификации рабочих на производстве. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР от 21 июня 1979 г. № 586. СПС КонсультантПлюс.

³ Выбор стран осуществлялся на основе имеющегося у авторов опыта сотрудничества в период с 2012 по 2022 г., а также с учетом современного сближения с Китайской Народной Республикой.



обучения может проходить в профессиональных училищах. Инструктор – это опытный работник крупного предприятия, который проходит также педагогическую подготовку и становится в российской терминологии наставником на производстве непосредственно на рабочем месте, где обучающиеся проходят практику. Преподаватель профессиональной практики – должность, которая ближе всего по смыслу к российскому мастеру производственного обучения. Круг обязанностей по этой должности связан с подготовкой студентов к прохождению практики на рабочих местах компаний и предприятий. Требования к образованию включают образование, соответствующее профилю профессиональной деятельности, и дополнительное профессиональное образование по педагогике.

Анализ финского опыта также показывает, что в стране не существует должности, аналогичной мастеру производственного обучения в России. В профессиональном образовании Финляндии есть преподаватели профессионального образования и инструкторы на предприятиях [7]. Инструкторы – это опытные работники без педагогического образования. Преподаватели получают педагогическое образование, которое обеспечивается совместно профессионально-педагогическими колледжами и политехническими институтами. Кроме этого, с 1996 г. систематически организуется дополнительное профессиональное образование как по педагогике профессионального образования, так и по профилю профессий и специальностей, по которым преподаватели ведут подготовку, в виде обязательных стажировок на предприятиях с последующей оценкой полученных умений и знаний.

В Китае тоже нет должности, аналогичной мастеру производственного обучения в России. Существуют должности преподавателей в образовательных организациях, инструкторов или наставников на производстве. При этом главным направлением стратегии модернизации системы профессионального образования, инициированной правительством страны, является обеспечение повышения квалификации преподавателей профессионального образования на предприятиях.

Таким образом, зарубежный опыт позволяет сделать вывод, что должностные позиции и функционал педагогических работников четко разграничиваются зоной их ответственности в образовательном процессе и видом образовательных программ, которые они реа-

лизуют. Этим определяются и требования к образованию.

В современной России вопрос о содержательном наполнении должности мастера производственного обучения, о современных требованиях к нему является дискуссионным.

На протяжении последних 15 лет (2011–2025) в Российской Федерации было защищено не менее 15 диссертаций, из них одна докторская [8], подготовленных на базе различных вузов и посвященных проблемам подготовки и повышения квалификации мастеров производственного обучения и педагогов профессионального обучения. В диссертациях характеризуется комплекс профессиональных задач, стоящих перед мастерами производственного обучения в современных условиях, представлены данные, характеризующие реальную готовность мастеров к решению этих задач, обозначены их профессиональные дефициты.

Анализ этих диссертаций позволяет сделать следующие выводы.

1. В первой части рассматриваемого периода (2011–2020) исследования были посвящены мастеру производственного обучения, работающему в системе СПО (до 2013 г. – НПО). Начиная с 2022 г. фокусом исследования становится деятельность уже не мастеров, а педагогов производственного обучения [8; 9], а также инструкторов производственного обучения на рабочем месте [10]. Такое изменение можно связать, с одной стороны, с появлением профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»⁴, утвержденного в 2015 г. и потребовавшего не менее пяти лет для того, чтобы возникшие в связи с этим изменения подверглись глубокой научной рефлексии.

С другой стороны, к смещению исследовательского фокуса привело наблюдающееся на протяжении последних полутора десятилетий активное развитие систем и отдельных практик корпоративного обучения. Подготовка квалифицированных рабочих теперь все чаще осуществляется не в системе СПО, а в учебных центрах предприятий, что обусловлено целым рядом причин, прежде всего «переходом от массового обучения к индивидуальному, сопровождаемому новыми формами и методами учебного процесса, исключением из программ подготовки не востребуемых трудовых функций (компетенций) за счет четкой их конкретиза-

⁴ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 № 608н. (Утратил силу 01.06.2020). СПС КонсультантПлюс.

ции под реальные рабочие места, сокращением сроков и финансовых затрат на обучение при постоянном повышении качества» [11, с. 333].

Соответственно, актуализируется круг проблем, связанных с профессиональной деятельностью педагогов (мастеров, наставников), работающих непосредственно в системах корпоративного обучения.

Между мастером производственного обучения – штатным работником профессиональной образовательной организации (ПОО) – и педагогом профессионального обучения – штатным работником производственного предприятия – есть значительное сходство. В некоторых диссертациях обе эти профессиональные позиции рассматриваются как одна и та же профессия. «Мастер производственного обучения – это профессионально-педагогический работник учреждений СПО и внутрифирменного корпоративного обучения», – определяет А. И. Лыжин [12, с. 4].

«Мастер производственного обучения все больше востребован не только в профессиональных образовательных организациях, но и в учебных центрах прикладных квалификаций, в организациях, осуществляющих обучение по краткосрочным образовательным программам, а также на производстве, где он выступает в роли наставника и организатора деятельности рабочих», – подчеркивает И. И. Соколова [13, с. 3]. Очевидно, в данном случае не очень принципиально, как именно институализирован этот мастер на практике: работает ли он в ПОО и на предприятии по механизму совместительства или же, будучи трудоустроен в ПОО, переходит «на аутсорсинг» партнерскому предприятию для реализации программ профессионального обучения на основе договорных механизмов социального партнерства. Важно, что традиционный мастер производственного обучения сегодня ассоциируется уже не только с колледжем, но и с учебным центром предприятия, где он, выполняя сходные функции, может быть обозначен «как наставник, инструктор производственного обучения, мастер производственного обучения» [10, с. 3], педагог профессионального обучения и т. д.

2. В наиболее общем виде модель профессиональной деятельности мастера производственного обучения авторы представляют на основе ядра, состоящего из двух взаимодействующих компонентов: специального (профессионального) и педагогического. «Объект деятельности мастера производственного обучения, – отмечает А. И. Лыжин, – имеет две стороны: организация учебно-производственного процесса и обучающиеся, которые должны стать высококвалифицированными рабочими по конкретной профессии» [12, с. 13].

Соответственно, профессиональная компетентность мастера производственного обучения включает в себя, с одной стороны, «профессиональную компетентность ... как специалиста рабочей профессии», с другой – «педагогическую компетентность ..., содержащую мотивационно-целевой компонент ..., когнитивный ... и деятельностный (педагогические компетенции)» [10, с. 11]. Согласно другому подходу, профессионально-педагогическая компетентность мастера производственного обучения может быть представлена как совокупность частных компетенций: «специально-технологической, личностно-мотивационной, организаторской, информационно-технической, методической, психолого-социальной» [14, с. 6].

Обе стороны компетентности мастера реализуются в комплексе, в связи с чем его деятельность носит интегративный характер, становится профессионально-педагогической. Мастер производственного обучения – это прежде всего организатор учебно-производственной деятельности обучающихся. Основные функции профессиональной деятельности мастера: 1) разработка программно-методического обеспечения (в части учебно-производственной деятельности); 2) реализация учебно-производственной деятельности обучающихся; 3) педагогический контроль и оценка освоения квалификаций рабочих и служащих [12, с. 13].

Для мастера производственного обучения, работающего в системе корпоративного обучения, этот комплекс дополняется еще одной функцией, связанной с «адаптацией молодого или нового сотрудника в коллективе организации, его приобщение к ценностям компании» [10, с. 3]. По мнению Т. Ю. Сячиной, эта функция является системообразующей для инструктора производственного обучения на рабочем месте.

3. Во всех работах мастер производственного обучения характеризуется как «наиболее значимый специалист» современной системы СПО [12, с. 3], как «ключевая фигура в процессе подготовки конкурентоспособных рабочих кадров в условиях их дефицита» [13, с. 3]. Именно к мастеру предъявляются особые требования, связанные с подготовкой квалифицированных кадров в условиях перехода к технологическому суверенитету, развития сетевого партнерства, цифровой трансформации и других «вызовов времени». В связи с этим исследователи проектируют обширный многомерный комплекс требований к мастеру производственного обучения, который выглядит особенно впечатляющим, если сложить воедино все «профессиональные образы» мастера, представленные и обоснованные в разных диссертациях.



Мастер производственного обучения, работающий в современной профессиональной образовательной организации (ПОО), должен:

- обеспечивать выполнение требований ФГОС СПО и профессионального стандарта, учебного плана, программы производственного обучения по конкретной рабочей профессии; непосредственно отвечать за уровень профессиональной подготовки, соблюдение норм и правил безопасного ведения работы обучающимися, при этом «не только демонстрировать эталонное выполнение трудовых приемов и операций, но и организовывать весь учебно-производственный процесс» [12, с. 3];

- осуществлять все вышеобозначенное, работая по образовательным программам подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров, удовлетворяющих требованиям современных предприятий, в том числе в условиях сетевого взаимодействия [там же];

- при этом «быстро адаптироваться к изменяющимся требованиям к подготовке рабочих кадров и специалистов среднего звена» [8, с. 5];

- сочетать качества педагога профессионального образования, техника и рабочего высокой квалификации (в рамках преподаваемой профессии), обладать «психолого-педагогическими, методическими и специальными знаниями, умениями и владениями, развитыми компонентами профессионально-педагогической компетентности» [15, с. 4];

- обладать компетенциями в области экономики, «знать принципы, формы, механизмы и способы организации экономической деятельности образовательного учреждения, а также уметь реализовывать их на практике», на основе чего он должен быть готов «к разработке и внедрению коммерческих проектов в образовательных учреждениях в рамках своих должностных полномочий» [16, с. 3];

- владеть широким комплексом надпрофессиональных навыков, в числе которых: «преадаптивность, навык межотраслевой коммуникации, навык работы с информацией и IT-технологиями, бережливое мышление, навык управления проектами» [8, с. 15–16];

- «являться не только персонифицированным носителем интегративного содержания профобучения, но и методистом, рационализатором, воспитателем, а также связующим звеном между производством и учебно-производственным обучением, между производственным и теоретическим обучением» [15, с. 4];

- свободно и критически мыслить, самоактуализироваться в производственной и педагогической деятельности, успешно развивать свой «личностный социально-профессиональный статус» [там же, с. 5];

- обладать комплексом профессионально значимых личностных качеств, среди которых: «увлеченность своей работой (энтузиазм); ответственность; терпеливость; настойчивость; лидерство; стремление к анализу проблем, возникающих в процессе обучения (самокритичность); стремление к улучшению (любопытность); желание обучать» [10, с. 13];

- быть проводником культуры, обладать гуманистическим мировоззрением и творческим потенциалом [13, с. 11].

Еще раз подчеркнем, что всем обозначенным требованиям должен удовлетворять один и тот же человек – мастер производственного обучения.

4. С другой стороны, большое внимание авторы уделяют характеристике проблем, дефицитов и дисбалансов в профессиональной компетентности реальных мастеров производственного обучения, работающих как в системе СПО, так и в системах корпоративного обучения, их неготовности к реализации стоящих перед ними профессиональных задач (прежде всего педагогических), даже наиболее простых и очевидных. Это входит в острое противоречие с указанным выше комплексом требований к мастеру производственного обучения, очевидным образом подтверждая, что эти требования являются завышенными, а по многим позициям и просто невыполнимыми.

Авторы диссертаций отмечают в том числе следующие проблемы:

- около 80 % мастеров производственного обучения «при относительно неплохой специальной подготовке, не владеют интегративным комплексом педагогических умений, необходимых для осуществления качественного профессионального образования» [15, с. 3];

- в частности, «мастера не владеют методами обучения и воспитания, затрудняются в их рациональном выборе. Они испытывают трудности в определении типов уроков, в постановке развивающих задач урока, в выделении цели урока, не имеют навыков переведения целей урока в личностно-значимые задачи... испытывают сложности в осуществлении педагогического руководства ученическим коллективом» [14, с. 3];

- аналогичные проблемы испытывают системы корпоративного обучения: «только 18–20 % мастеров производственного обучения, работающих на производстве, владеют умениями эффективно управлять персоналом, мотивировать и стимулировать рабочих, оказывать психолого-педагогическое воздействие» [13, с. 3]; «педагогическая деятельность инструктора производственного обучения является дополнительной функцией, к выполнению которой оказывается не готов», «так как он является специалистом в своей

профессиональной области, связанной с производством» [10, с. 4];

– одна из причин такого положения дел состоит в том, что «многие мастера производственного обучения приходят в образовательные учреждения «от станка», предварительно поработав специалистами на предприятиях различного профиля. ... они осваивают профессию педагога, в основном, полагаясь на свою интуицию и самообразование» [14, с. 3];

– но существует и другая причина – «недостаточная подготовленность выпускников специальности «Профессиональное обучение»⁵ к выполнению учебно-производственных функций на уровне требований современного промышленного развития» [17, с. 5].

Обозначенные проблемы практически в неизменном виде повторяются в диссертациях на протяжении всего рассматриваемого периода (2011–2025). Создается впечатление, что многочисленные и разнообразные решения, предлагаемые исследователями, либо не воплощаются на практике, либо слишком быстро устаревают, либо (скорее всего) не затрагивают первопричин, из-за которых проблемы кадрового обеспечения системы СПО возникли и продолжают существовать.

Представленный выше анализ диссертаций может быть дополнен анализом научных статей, появившихся на протяжении последних пяти лет и отражающих новейшие тенденции в поисках «проблемы мастера производственного обучения».

Фокусировка проекта «Профессионалитет» на задачах подготовки квалифицированных кадров уровня СПО к работе в условиях наиболее современных производственных технологий и на новом оборудовании по-новому ставит вопрос о компетентностной модели мастера, который и должен обучить студентов этим технологиям. Чтобы добиться успеха в этом направлении, в прежней сверхмногозадачной компетентностной модели мастера, вероятно, должно появиться некое содержательно-смысловое ядро. На это указывает А. И. Лыжин: «Несмотря на то, что современная система СПО определяет мастера как своего рода «универсального солдата», обладающего широким спектром универсальных, профессиональных и психолого-педагогических компетенций, не стоит забывать, что одной из его основных трудовых функций является формирование у студентов, осваивающих профессию, базовых приемов и навыков выполнения трудовых опера-

ций, общее погружение в конкретную рабочую специальность» (курсив наш – авт. ст.) [18, с. 68].

В публикациях отражены и альтернативные подходы к выделению ядра профессиональной компетенции мастера. «Коллеги из Института развития профессионального образования акцент делают на формировании методических и управленческих (административных) компетенций, придавая им первостепенную значимость», – отмечают в другой статье А. А. Коновалов и А. И. Лыжин [2, с. 12].

Но в большинстве своем авторы научных статей продолжают расширять и без того непомерно раздутую компетентностную роль мастера как «универсального солдата СПО». Например, речь идет о «проектировании компетентностно-ориентированного содержания подготовки мастера производственного обучения (мастера 2.0), которое раскрывается через новые научные направления в областях нейрообразования, инженерии дистанционного обучения, инженерного Lean-Agile мышления, инженерной педагогики и когнитивистики профессионального обучения» [1, с. 71]. Это, действительно, уже совершенно новый тип профессиональной компетентности, серьезно отличающийся от типичного мастера образца 2010-х гг. и невообразимо далекий от образа мастера производственного обучения, работавшего в профессионально-техническом училище советской эпохи. Сохранились только название должности и общая миссия – педагогически корректное погружение обучающегося в пространство реальной профессиональной деятельности.

Нет единства и в подходах к подготовке мастеров производственного обучения. С одной стороны, это просто повышение квалификации путем «педагогического ликбеза» и «ускоренной подготовки», с другой – целевая и командная подготовка на базе конкретной профессиональной образовательной организации-заказчика такой подготовки. А. Г. Кислов поясняет, что такой подход позволяет облегчить задачу подготовки педагогов СПО в условиях взрывного разрастания требований к их профессиональной компетентности: можно и нужно осуществлять подготовку «не «педагога-энциклопедиста и универсала-транспрофессионала», а целой команды педагогов конкретного колледжа в условиях адресной подготовки» [19, с. 39–40].

В качестве первого шага к интеграции должностей мастера и преподавателя спецдисциплин можно рас-

⁵ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 124 (ред. от 27.02.2023). СПС КонсультантПлюс ; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям). Приказ Минпросвещения России от 12.09.2023 № 674. СПС КонсультантПлюс.

смагивать модель их организованного командного взаимодействия, когда те и другие решают одни и те же задачи (по существу, реализуют одни и те же или очень близкие трудовые функции) на одном и том же учебном материале, но при этом организуют разные виды учебной деятельности студентов. Такая модель детально описана в статье Г. Л. Омельченко [20].

Завершая анализ литературных источников, мы можем выделить целый ряд противоречий, которые авторы далеко не всегда замечают.

1. Мастер производственного обучения рассматривается как ключевая фигура в системе СПО, от которой зависит качество подготовки квалифицированного рабочего, служащего, специалиста среднего звена, но при этом мастера производственного обучения составляют лишь очень небольшую долю от общего количества работников системы СПО.

2. Предъявляемый к компетенции мастера производственного обучения комплекс требований кажется не просто большим, но неподъемным для одного человека (в силу как его функциональной перегруженности, так и некоторой внутренней противоречивости), этот комплекс значительно, если не многократно, превышает уровень требований, предъявляемых к смежным специалистам (преподавателю учебных дисциплин, руководителю практики, наставнику на производстве); но на практике существует острый дефицит мастеров, отвечающих даже минимальному набору требований к педагогическим работникам СПО.

3. Из двух предыдущих положений с очевидностью следует, что мастер производственного обучения, отвечающий всем предъявляемым требованиям, — уникальный специалист, своего рода «штучный товар», на подготовку которого необходимо затратить много времени и средств, однако для подготовки мастеров предлагаются «простые и быстрые» решения, основанные на ускоренных массовых программах обучения.

4. Много внимания уделяется вопросам подготовки мастеров по специальным программам высшего образования, но на практике подавляющее большинство работающих мастеров производственного обучения — работники, не имеющие педагогического образования [21, с. 380].

5. В процессе подготовки мастера как уникального специалиста и «штучного товара» ключевую роль играет предварительный этап — поиск и профессиональный отбор лиц, по своим качествам готовым к реализации сложнейшего комплекса требований, предъявляемых к мастеру, однако фокус внимания авторов (как ученых, так и практиков) сосредоточен на последующем этапе подготовки и повышения квалификации

мастеров. Вопросы формирования кадрового резерва мастеров на базе самих организаций СПО рассматриваются ограниченно, на уровне констатации факта; вопросы поиска и профессионального отбора перспективных кадров для подготовки мастеров не рассматриваются вообще.

6. Широко и детально обсуждаются компетентностные модели мастеров производственного обучения, отражающие требования к их подготовленности, при этом не проводится функциональный анализ самой профессиональной деятельности мастеров, в том числе на основе разных моделей их участия в образовательном процессе СПО (Само представление о наличии в практике разных моделей участия мастеров производственного обучения в образовательном процессе, различающихся составом и соотношением их трудовых функций, возникает по итогам сопоставления разных источников. Но специальных исследований, посвященных такому сопоставлению, не обнаруживается).

Нам не известно ни одной отечественной работы, посвященной исследованию реальной профессиональной деятельности мастеров производственного обучения (функциональный анализ, реальная востребованность компетенций, хронометраж, детальный анализ функциональной перегрузки как неоправданной многозадачности, разрывы между «желательным» и «реально возможным» в реализации конкретных трудовых функций мастера и т. д.).

Одно из следствий обозначенной проблемы — «разрывы в содержании подготовки, которые определяются через оторванность психолого-педагогической компоненты от профессиональной» [2, с. 14]. Эти разрывы невозможно преодолеть, если не сменить оптику умозрительно спроектированных компетенций на оптику реальных трудовых функций, в каждой из которых «умозрительные компетенции» реализуются в комплексе, без всяких разрывов.

7. Обсуждаются большие проекты и замыслы, связанные с переломом негативных тенденций в кадровом обеспечении системы СПО, с формированием когорты мастеров «нового типа», «новой формации» [1, с. 90], качественно иного уровня подготовленности и т. п., однако отсутствуют публикации, где были бы представлены реальные результаты реализации этих проектов и замыслов.

Заключение

«Общий знаменатель» всех обозначенных противоречий можно выразить следующей формулой: «мастер производственного обучения — слабое звено в системе кадрового обеспечения СПО». Но так ли это?

Кардинальное разрешение этой проблемы возможно на основе нескольких вариантов: 1) определение укрупненных групп профессий, специальностей, для которых в образовательном процессе необходимы мастера производственного обучения, формирование требований к мастерам в соответствии с современным состоянием технологий профессиональной деятельности по этим укрупненным группам; 2) полный отказ от должностной позиции «мастер производственного обучения» в системе СПО и равномерное распределение функциональных обязанностей мастера по другим должностным позициям (например, введение должности «преподаватель практики»); 3) пересмотр требований к должности мастера производственного обучения, ограничение функционала, ей соответствующего, требований к подготовке мастеров и опять же распределения всех желаемых трудовых функций, обязанностей между другими должностями педагогических работников. Идея о необходимости подготовки «сверхспециалистов», которых неоткуда взять и крайне сложно подготовить, явно нежизнеспособна. Одновременно меняется исследовательский фокус: от «пространства желаемого» к «пространству возможного» (от умозрительного проектирования многомерных компетентностных моделей мастера производственного обучения к функциональному анализу состава реальной профессиональной деятельности, которую осуществляет весь педагогический коллектив профессиональной образовательной организации).

Литература

1. Мастер производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» / В. В. Дубицкий, А. А. Коновалов, А. И. Лыжин [и др.] // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 1. С. 67–100. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-67-100. EDN: OWIERX.
2. Коновалов А. А., Лыжин А. И. Компетентностный портрет мастера 2.0 как основа развития кадрового потенциала Профессионалитета // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2 (39). DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-2. EDN: DPMJJC.
3. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году. Информационный бюллетень. М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2020. 39 с.
4. К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования / В. В. Дубицкий, А. А. Коновалов, А. Г. Кислов // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3 (46). С. 6–20. DOI: 10.52944/PORT.2021.46.3.001. EDN: HSSLRA.
5. Семененко Т. С., Агибалова О. Ю. Особенности кадрового обеспечения профессиональных образовательных организаций воронежской области // Регион: государственное и муниципальное управление. 2020. № 4 (24). EDN: JSZCZY.
6. Есенина Е. Ю., Кресс Х. Подготовка педагогических кадров профессионального образования (результаты российско-немецкого сотрудничества) // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 5. С. 98–119. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-5-98-119. EDN: YPSQER.
7. Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Международное сотрудничество в сфере профессионального образования: Россия – Германия. Россия – Финляндия. Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. М.: ФИРО – Федеральный институт развития образования, 2014. Вып. 9: Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. С. 1–88.
8. Корнеева Н. Ю. Методология и технология формирования надпрофессиональных навыков будущих педагогов профессионального обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2025. 46 с.
9. Ислямова Э. А. Формирование предметно-практических компетенций будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. 2022. 294 с. EDN: RIQOPQ.
10. Федоров В. А., Васильев С. В. Модель организации профессионального обучения рабочим профессиям в условиях промышленного предприятия // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 07–08 апреля 2020 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. Т. II. С. 332–336. EDN: JULQNV.
11. Лыжин А. И. Подготовка будущих мастеров производственного обучения к организации учебно-производственного процесса в условиях сетевого взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017. 22 с. EDN: ZQDJND.
12. Соколова И. И. Формирование педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2014. 245 с. EDN: SVBIHT.
13. Сячина Т. Ю. Формирование педагогической компетентности инструкторов производственного обучения на рабочем месте: дис. ... канд. пед. наук. 2020. 216 с. EDN: NUTJLD.
14. Торбеева А. П. Повышение профессионально-педагогической компетентности мастера производственного обучения в процессе профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2011. 20 с. EDN: QHRSPV.
15. Сопегина В. Т. Интеграция педагогических и специальных дисциплин при подготовке мастеров производственного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. 26 с. EDN: QHWAVX.
16. Симцов О. В. Проектирование и реализация содержания экономической подготовки будущих мастеров в профессионально-педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2011. 216 с. EDN: QFEGNF.
17. Петрова С. Д. Эвристические задачи как средство формирования технической компетентности будущего мастера производственного обучения: дис. ... канд. пед. наук. 2017. 242 с. EDN: PWRYKD.
18. Лыжин А. И. Роль и место мастера производственного обучения в системе внутрифирменного корпоративного обучения // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАИТ). 2023. № 3 (15). С. 62–73. DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-62-73. EDN: EGWEZI.
19. Кислов А. Г. К организации адресной командной подготовки педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАИТ). 2021. № 2 (5). С. 30–43. DOI: 10.17853/2686-8970-2021-2-30-43. EDN: UUFWEJ.
20. Омельченко Г. Л. Эффективность организационно-педагогических условий взаимодействия педагогов в профессиональных образовательных учреждениях // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 197–200. EDN: CSFDIR.
21. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Новая образовательная экосистема и проблема развития кадрового потенциала сред-



него профессионального образования // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 2. С. 378–383. DOI: 10.26163/GIEF.2024.84.61.052. EDN: ZQWEBE.

References

1. Dubitskiy V. V., Konovalov A. A., Lyzhin A. I. et al. Master proizvodstvennogo obucheniya 2.0: kadrovyy potentsial proekta "Professionalitet" [Master of vocational training 2.0: the personnel potential of the "Professionalitet" project]. *Obrazovanie i nauka*, 2022, vol. 24, no. 1, pp. 67–100. (In Russian).
2. Konovalov A. A., Lyzhin A. I. Kompetentnostnyy portret mastera 2.0 kak osnova razvitiya kadrovogo potentsiala Professionaliteta [Competency profile of a master 2.0 as a basis for the development of the personnel potential of Professionalitet]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2022, vol. 10, no. 2 (39). (In Russian).
3. O rezul'tatakh monitoringa kachestva podgotovki kadrov v 2020 godu. Informatsionnyy byulleten' [On the results of monitoring the quality of personnel training in 2020. Information bulletin]. Moscow, 2020, 39 p. (In Russian).
4. Dubitskiy V. V., Konovalov A. A., Kislov A. G. Kresheniye aktual'nykh zadach kadrovogo obespecheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya [On solving urgent problems of personnel support in the vocational education system]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*, 2021, no. 3 (46), pp. 6–20. (In Russian).
5. Semenenko T. S., Agibalova O. Yu. Osobennosti kadrovogo obespecheniya professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy voronezhskoy oblasti [Features of personnel support for vocational educational organizations in the Voronezh region]. *Region: gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie*, 2020, no. 4 (24). (In Russian).
6. Esenina E. Yu., Kress Kh. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov professional'nogo obrazovaniya (rezul'taty rossiysko-nemetskogo sotrudnichestva) [Training of pedagogical personnel for vocational education (results of Russian-German cooperation)]. *Obrazovanie i nauka*, 2017, vol. 19, no. 5, pp. 98–119. (In Russian).
7. Esenina E. Yu., Faktorovich A. A. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v sfere professional'nogo obrazovaniya: Rossiya – Germaniya. Rossiya – Finlyandiya. Analiticheskie obzory po osnovnym napravleniyam razvitiya vysshego obrazovaniya [International cooperation in the field of vocational education: Russia – Germany. Russia – Finland. Analytical reviews on the main directions of higher education development]. Moscow, 2014, iss. 9, pp. 1–88. (In Russian).
8. Korneeva N. Yu. Metodologiya i tekhnologiya formirovaniya nadprofessional'nykh navykov budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Methodology and technology of forming supra-professional skills of future teachers of vocational training. Extended abstract of the Dr. habil. thesis]. Chelyabinsk, 2025, 46 p. (In Russian).
9. Islyamova E. A. Formirovanie predmetno-prakticheskikh kompetentsiy budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya. Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of subject-practical competencies of future teachers of vocational training. The Ph. D. Thesis]. 2022, 294 p. (In Russian).
10. Fedorov V. A., Vasilev S. V. Model' organizatsii professional'nogo obucheniya rabochim professiyam v usloviyakh promyshlennogo predpriyatiya [A model for organizing vocational training for working professions in an industrial enterprise]. *Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii. Materialy 25-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Ekaterinburg, 07–08 April 2020. Eds. E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov. Ekaterinburg, 2020, vol. II, pp. 332–336. (In Russian).
11. Lyzhin A. I. Podgotovka budushchikh masterov proizvodstvennogo obucheniya k organizatsii uchebno-proizvodstvennogo protsesssa v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Preparation of future masters of vocational training for the organization of the educational and production process in the context of networking. Extended abstract of the Ph. D. habil. thesis]. Ekaterinburg, 2017, 22 p. (In Russian).
12. Sokolova I. I. Formirovanie pedagogicheskoy kompetentsii budushchikh masterov proizvodstvennogo obucheniya v protsesse izucheniya gumanitarnykh distsiplin. Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of pedagogical competence of future masters of vocational training in the process of studying humanities. The Ph. D. Thesis]. Kazan, 2014, 245 p. (In Russian).
13. Syachina T. Yu. Formirovanie pedagogicheskoy kompetentnosti instruktorov proizvodstvennogo obucheniya na rabochem meste. Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of pedagogical competence of industrial training instructors in the workplace. The Ph. D. Thesis]. 2020, 216 p. (In Russian).
14. Torbeeva A. P. Povyshenie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti mastera proizvodstvennogo obucheniya v protsesse professional'noy deyatel'nosti. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Improving the professional and pedagogical competence of a master of vocational training in the process of professional activity. Extended abstract of the Ph. D. habil. thesis]. Izhevsk, 2011, 20 p. (In Russian).
15. Sonegina V. T. Integratsiya pedagogicheskikh i spetsial'nykh distsiplin pri podgotovke masterov proizvodstvennogo obucheniya. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Integration of pedagogical and special disciplines in the training of masters of vocational training. Extended abstract of the Ph. D. habil. thesis]. Ekaterinburg, 2012, 26 p. (In Russian).
16. Simtsov O. V. Proektirovanie i realizatsiya soderzhaniya ekonomicheskoy podgotovki budushchikh masterov v professional'no-pedagogicheskom kolledzhe. Dis. ... kand. ped. nauk [Design and implementation of the content of economic training for future masters in a vocational pedagogical college. The Ph. D. Thesis]. Kazan, 2011, 216 p. (In Russian).
17. Petrova S. D. Evristicheskie zadachi kak sredstvo formirovaniya tekhnicheskoy kompetentnosti budushchego mastera proizvodstvennogo obucheniya. Dis. ... kand. ped. nauk [Heuristic tasks as a means of forming the technical competence of a future master of vocational training. The Ph. D. Thesis]. 2017, 242 p. (In Russian).
18. Lyzhin A. I. Rol' i mesto mastera proizvodstvennogo obucheniya v sisteme vnutfirmennogo korporativnogo obucheniya [The role and place of a master of vocational training in the system of in-house corporate training]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAYT)*, 2023, no. 3 (15), pp. 62–73. (In Russian).
19. Kislov A. G. K organizatsii adresnoy komandnoy podgotovki pedagogov professional'nogo obrazovaniya [On the organization of targeted team training for vocational education teachers]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAYT)*, 2021, no. 2 (5), pp. 30–43. (In Russian).
20. Omelchenko G. L. Effektivnost' organizatsionno-pedagogicheskikh usloviy vzaimodeystviya pedagogov v professional'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Effectiveness of organizational and pedagogical conditions for the interaction of teachers in vocational educational institutions]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2021, no. 72-2, pp. 197–200. (In Russian).
21. Maron A. E., Rezinkina L. V. Novaya obrazovatel'naya ekosistema i problema razvitiya kadrovogo potentsiala srednego professional'nogo obrazovaniya [New educational ecosystem and the problem of developing the personnel potential of secondary vocational education]. *Zhurnal pravovykh i ekonomicheskikh issledovaniy*, 2024, no. 2, pp. 378–383. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 02.04.2026. Принята в печать 26.05.2026.

УДК/UDC 37.01

DOI 10.54509/22203036_2026_3_24

EDN XVOKRD

**Карих Галина Талгатовна**

кандидат педагогических наук, почетный работник
общего образования РФ, ФГБОУ ВО «Российская
государственная специализированная академия
искусств», проректор по учебной и научной работе,
г. Москва

Носова Инна Сергеевна

руководитель центра внутреннего контроля
и сопровождения стратегических программ и проектов,
ГАУДО «Сириус. Кузбасс», г. Кемерово

Смышляева Анна Леонидовна

руководитель центра инновационного образования,
ГАУДО «Сириус. Кузбасс», г. Кемерово

Karikh Galina T.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Honored Worker of General Education in the Russian Federation,
Russian State Specialized Academy of Arts,
Vice-Rector for Academic and Scientific Work,
Moscow

Nosova Inna S.

Head of the Center for Internal Control and Support
of Strategic Programs and Projects, Sirius. Kuzbass,
Kemerovo

Smyshlyeva Anna L.

Head of the Center for Educational Innovation,
Sirius. Kuzbass, Kemerovo

**ФОРМИРОВАНИЕ «БЕСШОВНОЙ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СЕМИНАЦИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ПРАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ – КУЗБАССА)**

**FORMATION OF A “SEAMLESS” EDUCATIONAL ENVIRONMENT
FOR CAREER GUIDANCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS:
REGIONAL APPROACH AND IMPLEMENTATION PRACTICES
(THE CASE OF KEMEROVO REGION – KUZBASS)**

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения школьников в контексте демографических и экономических вызовов, стоящих перед Российской Федерацией. Обосновывается необходимость перехода от предметного к отраслевому принципу организации образования, что предполагает интеграцию общего, дополнительного, профессионального образования и реального сектора экономики. Авторами анализируется региональный опыт Кемеровской области – Кузбасса по реализации модели «бесшовной» образовательной среды, включая деятельность регионального центра «Сириус. Кузбасс», профильные классы, сетевые межведомственные проекты и форсайт-сессии. Особое внимание уделяется механизмам вовлечения школьников в решение актуальных задач социально-экономического развития региона, работе с талантливой молодежью и детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также формированию сообщества выпускников как инструменту сохранения кадро-

вого потенциала. Делается вывод о том, что предложенная модель способствует повышению осознанности выбора профессии, снижению образовательной миграции и росту эффективности бюджетных расходов за счет целевого вложения в человеческий капитал.

Abstract. This article examines the problem of career guidance for secondary school students in the context of demographic and economic challenges facing the Russian Federation. It substantiates the need for a shift from subject-based to industry-oriented education, which implies the integration of general, supplementary, and vocational education with the real economy. The authors analyze the regional experience of the Kemerovo region – Kuzbass in implementing a “seamless” educational environment model, including the activities of the Sirius-Kuzbass regional center, specialized classes, cross-sectoral interagency projects, and foresight sessions. Special attention is given to mechanisms for engaging students in addressing current socio-economic development challenges, working with talented youth and children with disabilities, and building an alumni community to retain

talent. The authors conclude that the proposed model helps raise career awareness, reduce educational out-migration, and improve the cost-effectiveness of budget expenditure through targeted human capital investment.

Ключевые слова: подготовка кадров, дефицит кадров, отток кадров, профессиональное самоопределение, бесшовная образовательная среда.

Keywords: staff training, staff shortage, staff outflow, career guidance, seamless educational environment.

Введение

По оценкам экспертов, на начало 2023 г. дети в возрасте до 12 лет составляли не более 20 % населения России. При сравнении данных со статистикой по континентам (рис. 1), мы видим, что эта цифра меньше средней по миру на 12 %, ситуация серьезней лишь в Европе, где детей в возрасте до 12 лет – не более 17 % от общего населения¹. А это дефицит квалифицированных специалистов в будущем, увеличение нагрузки на работающее население.

На этом фоне главной задачей системы образования становится создание условий для ответственного и осознанного выбора школьниками сферы будущей профессиональной деятельности; способов получения профессионального образования по востребованным специальностям [4]. В этих условиях вопросы профессионального самоопределения становятся все более важными не только для самих обучающихся, но и для общества в целом. Однако данные опросов говорят о том, что в настоящее время 67 % российских старшеклассников не могут определиться с профессией, 27 % ребят примерно представляют, чем хотят зани-

маться в будущем, и только 5 % респондентов точно знают, кем хотят стать².

При этом анализ структуры государственных расходов на образование демонстрирует существенную дифференциацию затрат на разных ступенях образовательной системы. Согласно статистическим данным, средние нормативные бюджетные затраты на получение одним обучающимся общего образования составляют порядка 140 тыс. рублей в год (без учета расходов на дополнительное образование). В то же время нормативная стоимость подготовки одного студента вуза превышает данный показатель почти в три раза, начинаясь от 400 тыс. рублей в год [7]. Такие высокие затраты на обучение и подготовку молодого специалиста должны компенсироваться его вкладом в экономику страны [1]. Это возможно лишь при условии, что он работает в своей профессии и в соответствии с полученным профессиональным образованием. Повышение социальной и экономической эффективности системы образования определяется не минимизацией затрат, а их целевым использованием. Вложения окупаются только при условии выявления и развития способностей и талантов каждого ребенка и подготовки его к будущей профессии, раннего профессионального самоопределения школьников, сокращения оттока выпускников, прямой связи учебных программ с запросами работодателей [8].

Методология и результаты

Одна из важнейших национальных целей развития РФ на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г. определена как «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной

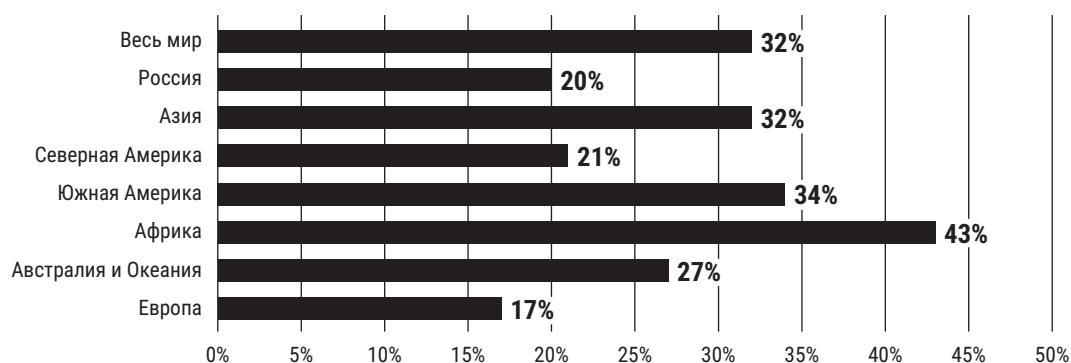


Рис. 1. Численность населения в возрасте 0–12 лет в мире

¹ Численность населения Российской Федерации по полу и возрасту. Федеральная служба государственной статистики. Сайт. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13284> (дата обращения: 07.04.2026).

² Большинство российских старшеклассников не могут определиться с профессией. Газета.Ru. Сайт. URL: <https://www.gazeta.ru/family/news/2024/07/23/23513677.shtml> (дата обращения: 03.05.2025).

и социально ответственной личности», а одним из показателей достижения вышеназванной цели: «обеспечение к 2030 г. функционирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи, основанной на принципах ответственности, справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию 100 процентов обучающихся»³.

Председатель Правительства Российской Федерации Михаил Мишустин отметил, что новый нацпроект «Молодежь и дети» направлен на формирование возможностей для самореализации и развития талантов молодежи с учетом специфики каждого возраста. «Главная цель – сделать так, чтобы дети получали знания в комфортных условиях. Могли попробовать себя в творчестве, в науке, в спорте. И систему образования сфокусируем на том, чтобы помочь раскрыть потенциал каждого ученика», – подчеркнул Председатель Правительства РФ⁴.

В 2024 г. закончилась реализация федеральных проектов «Успех каждого ребенка» и «Современная школа» национального проекта «Образование». За пять лет в рамках этих проектов в системе образования были созданы новые форматы работы, направленные на развитие способностей каждого ребенка, а также его профессиональное самоопределение. Это региональные центры выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, детские технопарки «Кванториум», центры образования цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей «Точка роста», профориентационный минимум. Эффективное управление имеющимися и вновь созданными ресурсами позволило создать практики взаимодействия системы общего и дополнительного образования с профессиональным образованием и реальным сектором экономики для выстраивания образовательных маршрутов детей и молодежи.

Формирование возможностей для самореализации и развития талантов молодежи должно строиться в соответствии с учетом особенностей развития региональной экономики. Приблизить образование к запро-

сам экономического развития региона помогает региональная Стратегия социально-экономического развития⁵. Благодаря стратегическим документам регион может выстроить систему образования на принципах «бесшовной» образовательной среды профессионального самоопределения, которая предполагает взаимодействие всех уровней образования и реального сектора экономики для достижения единой цели – подготовки кадров для региона.

Важным аспектом ресурсной поддержки реализации дополнительных общеобразовательных программ, а также обеспечения «бесшовной» образовательной среды является организация сетевого взаимодействия между учреждениями независимо от их ведомственной принадлежности. С 2022 г. в регионе реализуется Концепция выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи⁶.

Целью Концепции является создание региональной инновационной, отвечающей современным требованиям системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, а также обеспечение личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения детей в регионе вне зависимости от их места жительства и состояния здоровья, социального положения и финансовых возможностей семьи.

Межведомственное взаимодействие между субъектами системы образования, культуры, спорта и промышленности осуществляется благодаря созданию межведомственного координационного совета, объединяющего четыре министерства (Министерство образования Кузбасса, Министерство спорта и физической культуры Кузбасса, Министерство культуры и национальной политики Кузбасса, Министерство промышленности и торговли Кузбасса); возглавляемого председателем Правительства Кузбасса.

Для реализации модели «бесшовной» образовательной среды в Кемеровской области – Кузбассе был разработан комплекс мер на 2024–2026 гг.

Цель реализации модели – подготовка кадров для региона на средне- и долгосрочную перспективу, в том числе высококвалифицированных, с учетом способно-

³ О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. СПС КонсультантПлюс.

⁴ В состав нацпроекта «Молодежь и дети» войдут девять федеральных проектов. Министерство просвещения Российской Федерации. Официальный сайт. URL: <https://edu.gov.ru/press/8678/v-sostav-nacproekta-molodezh-i-deti-voydut-devyat-federalnyh-proektov/> (дата обращения: 13.06.2026).

⁵ Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Кемеровской области – Кузбасса на период до 2035 года. Закон Кемеровской области – Кузбасса от 26 декабря 2018 г. № 122-ОЗ. Консорциум «Кодекс». Сайт. URL: <https://docs.cntd.ru/document/550305101> (дата обращения: 03.05.2025).

⁶ О концепции выявления, развития и поддержки способностей и талантов у детей и молодежи в Кемеровской области – Кузбассе на 2022–2025 годы и комплексе мер по ее реализации. Распоряжение Правительства Кемеровской области – Кузбасса от 20 сентября 2022 г. № 531-р. Гарант. Сайт. URL: <https://base.garant.ru/405315435/> (дата обращения: 03.05.2025).

стей и талантов каждого ребенка начиная с дошкольного возраста.

Среди предлагаемых системе образования мер назовем следующие:

- создание Ассоциации партнерских школ и детских садов;
- разработка и реализация проектов и программ партнерства, направленных на включение обучающихся в региональную социально-экономическую повестку;
- распространение практики открытия профильных (отраслевых) классов под шефством организаций реального сектора экономики региона;
- разработка и реализация парциальных программ дошкольного образования с учетом специфики социально-экономического развития региона;
- разработка и реализация дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ с учетом специфики социально-экономического развития региона, реализуемых в формате профильных смен, предметных школ, тематических и каникулярных программ;
- проведение отраслевых региональных олимпиад, соревнований и конкурсных мероприятий, направленных на профессиональное самоопределение.

Важным аспектом ресурсной поддержки реализации дополнительных общеобразовательных программ, а также обеспечения «бесшовной» образовательной среды является организация сетевого взаимодействия между учреждениями независимо от их ведомственной принадлежности. Модель отраслевой «бесшовной» образовательной среды представлена на рис. 2.

Переход от предметного подхода к отраслевому образованию является приоритетным. Примером того, что уже сейчас реализуется в Кузбассе в направлении

развития отраслевого образования, является открытие и функционирование профильных классов в партнерстве с предприятиями реального сектора экономики: инженерные, медицинские и педагогические классы при сопровождении дополнительных общеобразовательных программ и интенсивных профильных смен.

Созданный в 2019 г. региональный центр «Сириус. Кузбасс» стал инфраструктурным учреждением, обеспечивающим реализацию региональной политики в сфере формирования эффективной системы работы с талантливыми детьми и молодежью, а также «бесшовной» образовательной среды. Главная задача центра – развитие человеческого капитала, подготовка кадров для региона по наиболее востребованным в перспективе направлениям и профессиям будущего, в том числе в высокотехнологичных научных отраслях.

Также одной из важнейших задач является знакомство школьников с профессиональным образованием региона и создание условий, чтобы они обучались в Кузбассе и работали в будущем в экономике региона, поэтому каждая из программ центра создается и проводится при участии университетов, колледжей и промышленных партнеров. В целом у центра свыше 165 партнеров в Кузбассе, а также из 11 субъектов Российской Федерации, Казахстана и Белоруссии.

Научные смены ориентированы на привлечение обучающихся к решению актуальных задач стратегических направлений социально-экономического развития Кузбасса, знакомство с профессиональным образованием региона и потенциальными работодателями.

Например, в рамках интенсивной проектной смены «Большие вызовы. Старт» ПАО «КОКС» организует для школьников экскурсии на предприятие и предлагает для решения кейс «Разработка альтернативных продуктов для коксохимического производства».

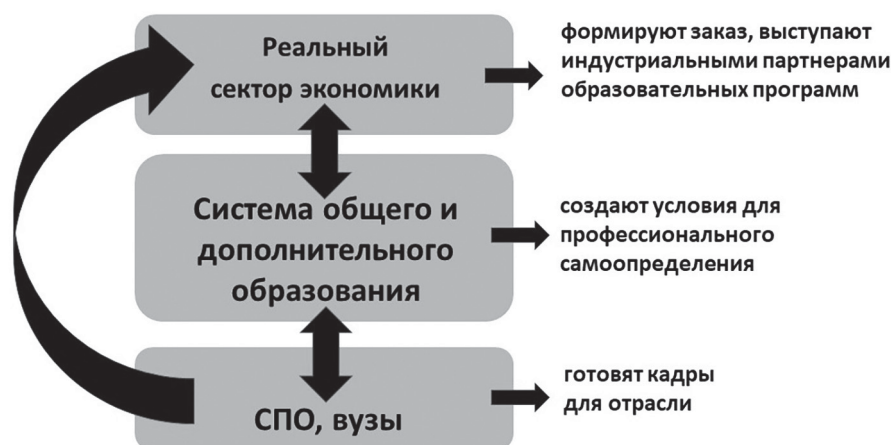


Рис. 2. Прототип экосистемы отраслевой образовательной среды

Для участников Космической смены проводят экскурсии в симуляционный центр и анатомический музей Кемеровского государственного медицинского университета, где они знакомятся с современными передовыми технологиями и исследованиями в области медицины и общаются с учеными и специалистами по вопросам космической медицины. Участники одной из смен разработали проект по созданию новой технологии для лечения ран, растяжений и переломов в космосе. Практически ни одна смена по искусству не обходится без посещения выставок или экскурсий в учреждения культуры.

Сотрудничество с вузами и предприятиями дает возможность школьникам со всего региона познакомиться с учреждениями образования области, предприятиями региона, определить для себя преимущества обучения «дома».

Сохранение связи выпускников с малой родиной — еще одна серьезная задача, требующая особого внимания и создания механизмов по сохранению высокоинтеллектуального кадрового потенциала. Работа с выпускниками образовательных программ «Сириус. Кузбасс» в рамках концепции «бесшовной» среды направлена на формирование сообщества интеллектуально и творчески одаренной молодежи, которая ценит вклад государства в ее образование и стремится быть полезной для развития своей страны и малой родины.

Центр поддерживает связь с выпускниками образовательных программ. Например, ребята — выпускники направления «Наука», которые на данный момент обучаются в вузах Кузбасса и других регионов:

- выступают в роли наставников в федеральном проекте «Сириус. Лето: начни свой проект». При этом они сами когда-то прошли через эту программу;
- становятся консультантами и преподавателями на интенсивных профильных сменах;
- проводят профориентационные встречи с обучающимися.

Важное направление работы — развитие стратегического мышления у школьников, что позволяет им осваивать различные техники, которые помогут им ставить стратегические цели на долгосрочную перспективу, составлять план по их реализации и более осознанно подходить к выбору образовательного и карьерного пути, а также получать опыт работы в команде [9].

В 2023 г. была проведена первая форсайт-сессия «Развитие талантов в Кузбассе» для школьников, цель которой — привлечь детей и молодежь к разработке стратегии их сопровождения от дошкольного образования до трудоустройства, узнать их видение целей, задач, направлений деятельности и конкретных мер,

направленных на раскрытие способностей каждого ребенка и сохранение талантов в регионе.

Важным итогом стало решение о необходимости вовлечения семьи и ближайшего окружения подростка в процессы профессиональной ориентации как субъектов, оказывающих сильное влияние на профессиональное самоопределение подростка. Необходимость знакомить семьи, наставников и классных руководителей с карьерными перспективами в регионе, востребованными профессиями и направлениями обучения стала источником вдохновения для создания и проведения теперь уже традиционных Математического, Химического и Физического праздников. Это крупные региональные мероприятия, которые проводятся на базе научных центров региона — Кемеровского государственного университета и Сибирского государственного индустриального университетов.

«Сириус. Кузбасс» активно взаимодействует с кафедрой стратегирования и проектом «Школы юных стратегов Владимира Квинта»:

— в марте 2024 г. на базе центра прошел III Межрегиональный слет Школ юных стратегов Владимира Квинта. Участниками стали более 120 педагогов, наставников и обучающихся из Кузбасса, Москвы, Санкт-Петербурга, Мурманска, Узбекистана;

— в сентябре 2024 г. открыла свои двери «Лаборатория стратегирования» имени Владимира Квинта. Лаборатория стратегирования — это организованное комфортное пространство для совместной работы школьников, педагогов и наставников. Здесь они обмениваются идеями и создают новые проекты для решения социальных, образовательных и бизнес-задач. Также ребята могут познакомиться с научными трудами ученого — печатными изданиями и медиапродуктами (интервью и открытыми лекциями). Здесь на постоянной основе проходят занятия, а также реализуется международный проект «Учить по-русски»;

— в 2025 г. впервые проведена смена по разработанной дополнительной общеобразовательной программе «Лаборатория стратегирования». Участники смены познакомились с инструментами стратегирования, целеполагания и планирования, а также с существующими в Кузбассе условиями для самореализации и перспективами развития отраслей (промышленности, технологий, науки, культуры, спорта). Участники также изучали локальные проблемы и возможности региона, разрабатывая проекты, которые могут улучшить качество жизни на местах; используя в том числе издания, представленные на экспозиции печатных работ В. Л. Квинта.

В региональном центре «Сириус. Кузбасс» реализуется программа содействия профессиональному



самоопределению «Вектор», целью которой является создание индивидуальной образовательной траектории обучающегося. В программу включена серия профориентационных мероприятий, по итогу которых выявляются профессиональные интересы ребят: они ставят цели, способствующие освоению понравившейся профессии, определяют имеющиеся ресурсы, изучают компетенции, необходимые для освоения интересующей профессии, и оценивают уровень развития навыков и умений у себя.

С помощью всего перечисленного уже более 200 школьников самостоятельно составляют план мероприятий по освоению и развитию необходимых компетенций, включающий участие в конкретных конкурсах, конференциях или соревнованиях, прохождение дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, очных или дистанционных курсов, обучение на интенсивных профильных сменах в образовательном центре «Сириус». Ребята, прошедшие данную программу, самостоятельно реализуют свои индивидуальные образовательные траектории, проходят запланированные мероприятия, учувствуют в конкурсах и развивают свои способности с помощью различных инструментов.

Важным направлением работы по выявлению и развитию способностей и талантов является работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Поддержка таких ребят не только развивает их личностные качества, но и увеличивает шансы на встраивание их в экономику, а это уже дополнительные трудовые ресурсы.

В 2025 г. в четвертый раз прошла Кузбасская междисциплинарная олимпиада. Это единственное мероприятие, включенное в перечень Министерства просвещения РФ; направленное на выявление именно интеллектуальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с тем, что театральная деятельность в развитии школьников, имеющих нарушения здоровья, играет немаловажную роль, ежегодно в центре проводится смена «Театральное творчество» для детей с ОВЗ. Участвуя в ней, глухие и слабослышащие дети интенсивно знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а широкий спектр социальных ситуаций и взаимодействий заставляет их думать, анализировать, делать выводы и обобщения, активно включая ребят в процессы социальной адаптации и интеграции.

Региональный центр «Сириус. Кузбасс» создан по модели федерального образовательного центра «Сириус». На сегодняшний день в субъектах Российской Федерации открыто 86 таких региональных центров.

В связи с этим ГАУДО «Сириус. Кузбасс» является оператором таких федеральных проектов, как Всероссийский конкурс научно-технологических проектов «Большие вызовы», «Уроки настоящего» и «Сириус. Лето: начни свой проект». В основе этих проектов лежит концепция «бесшовной» образовательной среды, объединяя общее, дополнительное, профессиональное образование и работодателей – организации реального сектора экономики.

Начиная с 2019 г. увеличивается количество участников и призеров конкурса «Большие вызовы». Если в 2019 г. на региональный этап конкурса было подано 22 заявки, то в 2025 г. – уже 79. Стоит отметить, что в 2024 г. в конкурсе появилось еще одно направление – «Экология и изучение изменений климата», что дает возможность еще большему количеству ребят стать участниками такого высокорейтингового мероприятия и прокачать свои знания и свой проект в этом направлении.

Цель программы «Сириус. Лето: начни свой проект» – создание механизма вовлечения талантливой молодежи в работу над актуальными задачами российской науки и бизнеса. Программа была инициирована и запущена образовательным фондом «Талант и успех» в июле 2020 г. при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации.

Для того чтобы интегрировать реальный сектор и систему образования, необходимо создание центров компетенций по отраслям (например, химическая промышленность, экология, энергетика и т. д.) на основе единой информационной системы (далее – ЕИС). ЕИС должна содержать навигатор по выбору образовательной траектории от детского сада к успехам в профессии; банк производственных кейсов от предприятий реального сектора экономики, ориентированных на школьников; штат наставников-консультантов по реализации проектных задач от реального сектора экономики.

Заключение

Проблема профессионального самоопределения школьников имеет не только педагогическое, но и макроэкономическое измерение. Существующий разрыв между образовательными траекториями обучающихся и реальными потребностями региональных рынков труда, усугубляемый демографической ситуацией, требует системных институциональных изменений. Опыт Кемеровской области – Кузбасса демонстрирует эффективность реализации модели «бесшовной» образовательной среды, базирующейся на следующих ключевых принципах: межведомственной коор-

динации (на уровне правительства региона и профильных министерств), интеграции образования и производства (через отраслевые классы и партнерство с предприятиями), преемственность уровней образования (от дошкольного до высшего и послевузовского сопровождения) и адресной работе с различными категориями детей, включая одаренных школьников и детей с ОВЗ.

Особую роль в данной модели играет региональный центр «Сириус. Кузбасс», выполняющий функции интегратора образовательных ресурсов и оператора федеральных проектов и площадки для апробации новых форматов профориентации (например, лаборатории стратегирования, программа «Вектор», форсайт-сессии с участием школьников). Вовлечение семьи, наставников и профессионального сообщества в процесс выбора образовательного маршрута, а также системная работа с выпускниками способствуют укреплению связи молодого поколения с регионом и снижению оттока квалифицированных кадров.

Таким образом, представленная региональная практика может рассматриваться как успешный пример трансформации образовательной системы в соответствии с национальными целями развития РФ до 2030 г. Дальнейшие исследования должны быть направлены на количественную оценку долгосрочных социально-экономических эффектов внедрения подобных моделей, включая показатели трудоустройства выпускников по полученной специальности и их вклада в валовой региональный продукт.

Литература

1. Моделирование численности выпускников вузов для развития экономики Кемеровской области / Т. В. Бобко, Т. И. Ефремова, Т. В. Петрова // Вестник университета. 2023. № 12. С. 72–84. DOI: 10.26425/1816-4277-2023-12-72-84. EDN: AHNGSK.
2. Бесшовное инженерно-технологическое образование Кузбасса: возможности и пути реализации : методический навигатор. Кемерово : Институт развития образования Кузбасса, 2025. 171 с. EDN: VXBTYF.
3. Реализация педагогических условий формирования профессионального самоопределения обучающихся в соответствии с развитием регионального рынка труда / Н. Э. Касаткина, Н. Т. Рылова, Л. Л. Трапезникова, Д. В. Янькин // Учитель Кузбасса. 2022. № 3. С. 35–41.
4. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся / И. А. Килина, Н. В. Осипова, Е. В. Понамарева, Д. В. Траут ; под ред. Е. Л. Рудневой. Кемерово : Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2017. 168 с. EDN: YSOIUZ.
5. Непочатых А. А. Современные вызовы региональному управлению образованием (на примере Кемеровской области – Кузбасса) // Молодой ученый. 2024. № 16 (515). С. 344–349. EDN: BEPQEL.
6. Стратегирование человеческого потенциала Кузбасса : монография / под науч. ред. В. Л. Квинта. Кемерово : КемГУ, 2020. 453 с. DOI: 10.21603/978-5-8353-2642-6.
7. Образование в цифрах: 2024: краткий статистический сборник / Г. И. Абдрахманова, Л. М. Гохберг, Т. А. Ратникова [и др.] ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2024. 168 с.
8. Старикова Л. Н. Развитие Кузбасса в условиях устойчивого оттока выпускников образовательных организаций // Региональная экономика и управление: электронный научный журнал. 2024. № 4 (80). EDN: DQWLBF.
9. Чурекова Т. М., Грязнова Г. А. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 2014. 128 с.

References

1. Bobko T. V., Efremkova T. I., Petrova T. V. Modelirovanie chislenosti vypusknikov vuzov dlya razvitiya ekonomiki Kemerovskoy oblasti [Modeling the number of university graduates for the development of the economy of the Kemerovo region]. Vestnik universiteta, 2023, no. 12, pp. 72–84. (In Russian).
2. Besshovnoe inzhenerno-tekhnologicheskoe obrazovanie Kuzbassa: vozmozhnosti i puti realizatsii: metodicheskiy navigator [Seamless engineering and technological education of Kuzbass: opportunities and ways of implementation: a methodological navigator]. Kemerovo, 2025, 171 p. (In Russian).
3. Kasatkina N. E., Rylova N. T., Trapeznikova L. L., Yankin D. V. Realizatsiya pedagogicheskikh usloviy formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v sootvetstvii s razvitiem regional'nogo rynka truda [Implementation of pedagogical conditions for the formation of students' professional self-determination in accordance with the development of the regional labor market]. Uchitel' Kuzbassa, 2022, no. 3, pp. 35–41. (In Russian).
4. Kilina I. A., Osipova N. V., Ponomareva E. V., Traut D. V. Soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya [Support for students' professional self-determination]. Ed. E. L. Rudneva. Kemerovo, 2017, 168 p. (In Russian).
5. Nepochatykh A. A. Sovremennye vyzovy regional'nomu upravleniyu obrazovaniem (na primere Kemerovskoy oblasti – Kuzbassa) [Modern challenges to regional education management (on the example of the Kemerovo region – Kuzbass)]. Molodoy uchenyy, 2024, no. 16 (515), pp. 344–349. (In Russian).
6. Strategirovanie chelovecheskogo potentsiala Kuzbassa [Strategizing the human potential of Kuzbass]. Ed. V. L. Kvint. Kemerovo, 2020, 453 p. (In Russian).
7. Abdrakhmanova G. I., Gokhberg L. M., Ratnikova T. A. et al. Obrazovanie v tsifrakh: 2024: kratkiy statisticheskiy sbornik [Education in Figures: 2024: a brief statistical digest]. Moscow, 2024, 168 p. (In Russian).
8. Starikova L. N. Razvitie Kuzbassa v usloviyakh ustoychivogo ottoka vypusknikov obrazovatel'nykh organizatsiy [Development of Kuzbass under conditions of sustainable outflow of graduates of educational organizations]. Regional'naya ekonomika i upravlenie: elektronnyy nauchnyy zhurnal, 2024, no. 4 (80). (In Russian).
9. Churekova T. M., Gryaznova G. A. Samoopredelenie i professional'naya orientatsiya uchashchikhsya [Self-determination and professional orientation of students]. Kemerovo, 2014, 128 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 08.05.2026. Принята в печать 15.06.2026.



УДК/UDC 377

DOI 10.54509/22203036_2026_3_31

EDN AHKDEF

Листвин Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28»,
г. Череповец

Гарт Марина Арисовна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий
кафедрой профессионального и технологического
образования, ФБГОУ ВО «Череповецкий государственный
университет», г. Череповец

Listvin Alexander A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Secondary Comprehensive School No. 28,
Cherepovets

Gart Marina A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Professional and Technological
Education, Cherepovets State University,
Cherepovets

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

CONCEPTUAL TRANSFORMATION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Аннотация. Профессиональное образование как социальный институт призвано выполнять разнообразные общественно значимые функции. Квинтэссенцией среди них являются профессиональное самоопределение и становление подрастающего поколения. В статье исследуется и обосновывается трансформация концепции среднего профессионального образования (далее – СПО) в условиях развития современного технологического уклада и необходимости укрепления технологического суверенитета России. Данный фактор непосредственно затрагивает систему СПО, стоящую на передовых позициях в иерархии национальной системы квалификаций и открывающую огромной армии подрастающего поколения дорогу в профессиональную жизнь. При этом развитие отечественной системы СПО в настоящее время однозначно не определено и требует концептуального осмысления своей структуры в национальной системе воспроизводства квалифицированных кадров.

Abstract. Vocational education as a social institution is designed to perform a variety of socially significant functions. The quintessence of these is the professional self-determination and personal development of young people. This article explores and substantiates the transformation of the concept of secondary vocational education (SVE) in the context of the development of the current technological paradigm and the need to strengthen Russia's techno-

logical sovereignty. This factor directly affects the SVE system, which is at the forefront of the national qualifications framework and opens the door to professional life for a vast cohort of young people. At the same time, the development of the domestic SVE system is currently not clearly defined and requires a conceptual rethinking of its structure within the national system of workforce development.

Ключевые слова: образовательная парадигма, экосистема, система квалификаций, образовательно-производственный кластер, интеграция профессий, непрерывное профессиональное образование.

Keywords: educational paradigm, ecosystem, qualification system, educational and industrial cluster, integration of professions, continuous professional education.

Введение

Цели социально-экономического развития Российской Федерации (РФ) на перспективу до 2036 г. предполагают обеспечение технологического лидерства, для чего требуется эффективная система подготовки квалифицированных кадров¹. Для этого планируется модернизация отечественной системы профессионального образования (далее – ПО) как основы экономического роста. Проводимые с 2013 г. изменения в сфере ПО не дали ожидаемых результатов. Предполагалось, что оптимизация сети учреждений СПО и вузов будет сопро-

¹ Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г. СПС КонсультантПлюс.

вождаться повышением требований для абитуриентов вузов, а основная масса выпускников общеобразовательной школы направится в систему непрерывной профессиональной подготовки. Прогноз основывался на благоприятной демографической ситуации, которая оценивалась увеличением численности обучающихся в учреждениях СПО до 4 млн человек, а вузах – сокращением с 6,5 млн до 5,6 млн человек к 2030 г.² Напомним, что с 2005 г. основной удар оптимизации пришелся на систему начального профессионального образования (далее – НПО), которая как уровень была ликвидирована путем слияния с учреждениями среднего специального образования (далее – ССУЗ). То есть уровень, затрагивающий многомиллионную армию подрастающего поколения, был упразднен [1]. Сегодня вновь поднимается вопрос о возрождении начального уровня ПО, но уже в обновленном виде, что должно способствовать главной цели – профессиональному становлению и развитию личности. Развитие этой сферы должно оставаться одной из основных задач государства [2]. Данное обстоятельство подчеркивает актуальность темы исследования, особенно с учетом проблемы воспроизводства квалифицированных кадров рабочих. *Цель исследования* – на основе ретроспективного анализа политики в сфере отечественного образования описать концептуальную тенденцию перспективного развития СПО.

Научная новизна исследования заключается в выявлении тенденций и факторов, определяющих структурные преобразования отечественного СПО.

Практическая значимость состоит в раскрытии возможностей организации уровневой и этапной профессиональной подготовки квалифицированных рабочих в учреждениях СПО в системе непрерывного образования в условиях нового технологического уклада.

Обратимся к истории отечественного ПО, которое начало активно развиваться со второй половины XIX века. Государственные деятели того времени понимали, что важным условием реализации промышленного подъема является повышение качества человеческого капитала [3]. Создаваемая тогда система промышленного образования носила сословный характер, и ее ветви являлись «тупиковыми» для большей части населения России [4].

Советский период переустройства системы ПО характеризуется усилиями по вовлечению подрастающего поколения страны в систему подготовки квалифицированных рабочих кадров. Концептуально государство решало задачу по формированию и воспита-

нию нового класса – народной интеллигенции из числа рабочих. В 1940 г. создается централизованная система «Трудовые резервы», основанная на мобилизационных принципах и преобразованная в послевоенные годы в систему профессионально-технического образования (далее – ПТО) [5].

Период с 1959 по 1990 г. для системы ПТО можно назвать революционным. Этому способствовало создание научных центров ПТО. В начале 70-х гг. XX века в стране началась реорганизация учреждений ПТО в средние профтехучилища (далее – СПТУ) на базе восьми классов. Руководство системой осуществлялось централизованно Государственным комитетом СМ СССР по ПТО через республиканские комитеты и областные управления ПТО. Сложившаяся система оперативно отвечала на кадровые запросы и потребности экономики страны, успешно воспроизводила инженерно-педагогические кадры для себя и вырастила плеяду научно-педагогических работников, продвигавших идею концепции всеобщего профессионального образования, в последующем переименованную в концепцию профессионализации молодежи.

С 1988 г. фактически был запущен процесс ликвидации системы ПТО как самостоятельной отрасли образования. Снижалось ее финансирование, что способствовало оттоку квалифицированных кадров, особенно мастеров производственного обучения. В этот период взамен предоставлялась некоторая хозяйственная самостоятельность на фоне развития в стране кооперативного движения, малого и среднего предпринимательства. Наиболее инициативные СПТУ, изменив структуру и содержание образования, преобразовались в профессиональные лицеи – интегрированный тип учреждения ПО с уровневой подготовкой квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена.

Стартовавшие с 1991 г. изменения в стране, связанные с формированием рыночной экономики и провозглашением новых демократических ценностей, существенно затронули систему ПТО. В этот период, характеризующийся началом регионализации системы ПТО, именно профессиональные лицеи показали свою жизнеспособность и гибкость в новых экономических условиях. Структурная перестройка экономики на государственном уровне решала задачу развития сферы услуг, что потребовало изменения структуры подготовки кадров на всех уровнях ПО. Многие предприятия промышленных секторов сократили затраты на подготовку кадров, взаимодействие с учреждениями ПТО стало угасать. Существовавшая система управления ПТО, осно-

² Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г. СПС КонсультантПлюс.



ванная на отраслевых принципах и централизованном планировании потребности экономики в кадрах и их подготовке, была признана неэффективной.

Реформаторские решения правительства РФ 1996 г. разделили учреждения НПО и СПО по уровням предметов ведения и полномочий между органами государственной власти. Фактически федеральные органы государственной власти оставили за собой регламентацию политики в сфере СПО, а субъекты РФ стали отвечать за развитие региональных систем СПО. С принятием федерального закона «Об образовании в РФ» изменения в системе СПО, провозглашенные модернизацией, в конечном итоге привели к серьезным проблемам в структуре воспроизводства квалифицированных кадров, падению престижа профессий рабочих. В настоящее время на государственном уровне в лице Министерства просвещения пробуются разнообразные нововведения в форме новых институтов и программ развития, целью которых является дальнейшая оптимизация СПО на основе государственно-частного партнерства и конвергенции ее с высшим образованием. Вместе с тем устойчивое сокращение объема подготовки квалифицированных рабочих (служащих) за последние десятилетия стало серьезной проблемой и привело к осознанию необходимости возрождения системы НПО как первичного звена национальной системы воспроизводства квалифицированных кадров, призванного решать свои специфические задачи в формировании подрастающего поколения.

Методология

Исходя из цели статьи, важно установить и понять логику трансформации концептуальных подходов государственной политики в сфере ПО на разных этапах его развития; роль государства в управлении, финансировании и научно-методическом обеспечении сопровождения данной общественно значимой сферы. Для этого применялись ретроспективный и сравнительный анализы нормативно-правовых документов и статистических данных разных периодов функционирования системы СПО, контент-анализ сайтов учреждений СПО. Методологическим базисом исследования являются интегративная теория непрерывного многоуровневого профессионального образования и праксиологический подход к изучению современных воззрений на концепцию «образование в течение жизни».

Результаты

Ретроспективный анализ развития отечественного ПО показал его тесную взаимосвязь с экономикой; необходимость обновлений в периоды структур-

ных экономических преобразований и технологических нововведений в производстве. Эта взаимосвязь и взаимозависимость обозначилась и на современном этапе, характеризующемся постановкой задач обеспечения технологического суверенитета России, что невозможно без соответствующей модернизации национальной системы воспроизводства кадров, основным звеном которой является СПО [6]. До 2013 г. в качестве первичного звена выступало НПО, решавшее задачи профессионального самоопределения и становления подрастающего поколения. Социально-экономические и идеологические изменения, становление рыночной экономики в России кардинально изменили сложившуюся систему НПО, которую объявили обременительной для государства. В 90-е гг. подготовка в учреждениях НПО квалифицированного токаря, сварщика, электрика стоила намного дороже, чем обучение специалиста в среднем специальном учебном заведении или вузе. Кроме того, основная масса учреждений НПО была ориентирована на производственный сектор экономики, что не вписывалось в проводимую в тот период в экономике программу структурной перестройки, предполагавшей переток кадров из реального сектора в сектор услуг. В этих условиях система НПО первой подверглась ревизии посредством ее реорганизации, основными задачами которой были оптимизация сети учреждений НПО и сокращение ее финансирования. Особенно существенный урон был нанесен учреждениям НПО сельских поселений и малых городов. Последствия этих необдуманных и поспешных решений сегодня остро проявляются, и вновь обозначается закономерный вопрос, а была ли необходимость упразднения НПО? Научно-методологический и социально-педагогический анализ показывает, что правовых оснований устранения уровня НПО не было. Фактически его приравнивали к уровню СПО, рассматривая это как повышение статуса. По этой логике выходит, что ССУЗ, входившие тогда в ведение Министерства высшего образования СССР, понизили до уровня СПО. Сам факт приравнивания разных уровней образования, призванных решать каждый свои дидактические задачи; базирующихся на специфической научно-методологической основе, вызывает серьезные сомнения в правомочности, что и вылилось в негативные последствия в целом для национальной системы воспроизводства квалифицированных кадров. В конечном итоге, что наблюдается? Уровень НПО повысили до уровня СПО, при этом программы НПО понизили до более низкого уровня — программы профессиональной подготовки. Само понятие «профессиональная подготовка» вообще исчезло

из лексикона, вместо него фигурирует понятие «профессиональное обучение»³.

Очевидно, что и профессиональная подготовка, и ПО любого уровня невозможны без профессионального обучения, которое следует рассматривать как процесс, как их неотделимую часть. Надо признать исключение уровня НПО ошибкой, экономические и социальные последствия которой сегодня проявляются в виде падения престижа рабочих профессий, дефицита квалифицированных кадров в реальных секторах экономики. Рассматривать упразднение НПО как процесс его интеграции с СПО тоже не правомочно, так как интеграция характерна для всех уровней образования. Именно в этом и состоит популярная в развитых странах концепция непрерывного ПО, которая базируется на совокупности преемственных профессиональных образовательных программ, осваиваемых поэтапно от начального к высшему уровню. Данная концепция не повышает и не понижает ни один уровень образования, а создает возможности для реализации разных образовательных траекторий с целью профессионального роста и развития личности. Поэтому уровень НПО нуждался не в повышении статуса, а в развитии, что и показывает современная ситуация. Сегодня говорят о возрастании популярности СПО среди молодежи, оперируя при этом количественными показателями приема студентов. Анализ реальной ситуации таков, в период 1980–2013 гг. число учреждений НПО сократилось с 4 045 до 1 271, а число ССУЗ выросло с 2 505 до 2 709. Это связано с тем, что с 2005 г. начался процесс слияния учреждений НПО и ССУЗ и изменения их статуса⁴. Численность студентов в учреждениях НПО за этот период упала с 1 947 тыс. до 774 тыс. человек, а студентов СПО — с 2 642 тыс. до 1 984 тыс. человек⁵. В 2023 г. численность студентов СПО составляла 3 711 тыс. человек, в том числе по программам подготовки квалифицированных рабочих (далее — ППКР) — 577 тыс. человек, всего 15,5 %. Выпуск студентов, обучавшихся по ППКР, на 10 тыс. населения составил в 2023 г. — 23 человека. Численность выпускников вузов на 10 тыс. человек населения составила в 2023 г. — 111 человек⁶. Приведенные данные наглядно демонстрируют изменения в структуре распределения обучающихся по уровням отечественного ПО. Особенно

это ощутимо по ППКР, где фактически численность учащихся на сегодня составляет порядка 10 %. Это убедительно подтверждает ошибочность упразднения уровня НПО и ослабления внимания к первичному звену национальной системы подготовки квалифицированных кадров. На фоне продолжающегося процесса сжатия современной системы СПО происходит бурный рост высшего образования. Несмотря на усилия государства в последние годы ограничить поток абитуриентов в вузы и перенаправить его в пользу СПО, пирамида структуры профессиональной подготовки кадров «рабочий — техник — инженер» остается перевернутой, что можно расценивать как фактор, тормозящий развитие экономики. Кроме того, за 2010–2022 гг. государственные расходы на образование в РФ в процентах к валовому внутреннему продукту снизились с 3,9 до 3,6 %. Особенно замедляются темпы бюджетных расходов на СПО. Реализуемые государственные программы модернизации материально-технической базы учреждений СПО оборачиваются для них финансовыми проблемами, связанными с затратами и трудностями по их обслуживанию и поддержке в работоспособном состоянии⁷. Например, внедрение демонстрационного экзамена (далее — ДЭ) как основной формы итоговой аттестации выпускников учреждений СПО следует считать обременительным фактором. Результаты мониторинга расходов колледжей на проведение ДЭ показывают значительное (от 1,5 до 28 раз) превышение их расходов от проведения государственной итоговой аттестации (ГИА) в традиционной форме [7]. Кроме того, продолжающаяся оптимизация учреждений СПО и государственная политика в создании национальной системы ПО привели к выхолащиванию ее кадрового потенциала. Особенно это затронуло мастеров производственного обучения. Руководители учреждений СПО выделяют проблему дефицита педагогических кадров, обладающих навыками работы с современным оборудованием [8].

Следует отметить, что все эти проблемы характерны для многих развитых стран и обостряют запрос к системе СПО относительно подготовки квалифицированных рабочих в современных технологических условиях [9]. Отмечается, что проблемам СПО как структурному элементу целостной системы ПО уделяется недо-

³ Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. СПС КонсультантПлюс.

⁴ Российский статистический ежегодник. 2005. Исторические материалы. Сайт. URL: <https://istmat.org/node/46359> (дата обращения: 11.01.2026).

⁵ Показатели статистики образования в России с 1980 по 2019 год (Таблица). InfoTables.ru. Справочные таблицы. Сайт. URL: <https://infotables.ru/statistika/72-obrazovanie-i-zdravookhranenie-v-rossii/793-osnovnye-pokazateli-obrazovaniya> (дата обращения: 11.01.2026).

⁶ Российский статистический ежегодник (2024). Электронная библиотека «Молодежь Содружества». Сайт. URL: <https://youthlib.mirea.ru/ru/resource/6570> (дата обращения: 11.01.2026).

⁷ Индикаторы образования: 2024 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. 416 с.

статочное внимание, что отражается в государственной политике в отношении данного уровня образования.

Предшествующие десятилетия реформирования и модернизации в большей степени носили деструктивный характер, что способствовало падению престижа профессий рабочих; нарушениям философско-методологических и дидактических принципов ПО. Сегодня, в условиях нового технологического уклада, когда появляются новые виды деятельности, назрела необходимость изменения мировоззренческой основы ПО, которая должна базироваться на его историко-культурной традиции развития. Очевидно, что начинать надо с возрождения уровня ПО, получаемого молодежью впервые, то есть того, что раньше называлось ПТО, а затем НПО. Этапность и преемственность в формировании мировоззренческой основы ПО — это методологический принцип, который нельзя игнорировать, так как в противном случае это чревато появлением дефицита кадров по профессиям рабочих, что мы наблюдаем в настоящее время в России. Этапы профессионального самоопределения, становления и развития обязательны для подрастающего поколения, что всегда являлось аксиомой в методологии ПО, служило ее развитию на протяжении всех исторических периодов. Ведущую роль в этом процессе должно занимать государство. Например, в последнее время в странах ЕС проводится политика по созданию гибких национальных систем ПО, призванных обеспечивать качество обучения на протяжении всей трудовой жизни человека. При этом основное внимание уделяется обучению профессии, получаемой молодежью впервые [10].

Отечественная государственная политика в области образования в последние десятилетия организационно реализуется посредством федеральных целевых программ (ФЦП), определяющих развитие данной сферы на 5-летний период. Начавшаяся с начала 90-х гг. политика коммерциализации сферы образования существенно выхолостила ресурсные возможности системы НПО прежде всего за счет сокращения бюджетного финансирования и изменения нормативов распределения доходов от производственной деятельности учреждений НПО, предложив взамен сосредоточиться на расширении ассортимента образовательных услуг. Так, период 2001–2005 гг. характеризовался изменением структуры приема студентов в вузы и ссузы — снижением приема на инженерные специальности и увеличением на экономические и юридические. Нарушался отраслевой принцип организации

деятельности в целом всей системы ПО. Усилился процесс регионализации учреждений ПО, ориентации их деятельности на решение социально-экономических задач субъектов РФ. Осуществлялась диверсификация программ ПО в целях расширения ассортимента образовательных услуг. Внедрялись профессиональные образовательные стандарты НПО первого поколения, популяризировались модульное обучение и модульное построение образовательных программ по профессиям рабочих. В этот период государственная политика декларировала необходимость сохранения потенциала НПО и ССУЗ на основе их взаимодействия с производством и сферой услуг по подготовке квалифицированных кадров⁸. Фактически большинство предприятий прекращали отношения с учреждениями НПО. Некоторые крупные предприятия взяли на свой баланс учреждения НПО в качестве структурных подразделений, а впоследствии либо реорганизовали их, либо ликвидировали. Начала проявляться тенденция падения престижа профессий рабочих, что привело к снижению профессионального уровня трудовых ресурсов. В этот период наиболее устойчивыми и жизнеспособными оказались профессиональные лицеи, реализующие интегрированные профессиональные программы путем организации этапного и уровневого процесса обучения [11].

Период 2011–2015 гг. характеризовался множеством противоречий и проблем в системе ПО. Существенное сокращение численности выпускников школ за предшествующие годы отрицательно сказалось на всех уровнях ПО, что послужило поводом для дальнейшей оптимизации численности учреждений НПО. Отмечается несогласованность номенклатуры предоставляемых образовательных услуг учреждениями ПО с требованиями к качеству и содержанию образования со стороны рынка труда; отсутствие объективного прогноза по отраслям экономики [12]. Накопившиеся проблемы ПО затрудняли инновационное развитие. Их признание определяло стратегическую цель государственной политики в области ПО [13].

Ставка делалась на реализацию образовательных услуг путем сетевого взаимодействия учреждений ПО, внедрения программ модернизации систем ПО субъектов РФ, создания объединений образовательных учреждений ПО кластерного типа на базе вузов. Ставился вопрос о сокращении сроков подготовки квалифицированных кадров в учреждениях НПО и СПО путем расширения практики заочного и дистан-

⁸ О федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы)». Постановление Правительства РФ от 28 августа 2001 г. № 630. СПС КонсультантПлюс.

ционного обучения⁹. Важными событиями этого периода явились переход к профессиональным стандартам (далее – ПС), внедрение национальной системы квалификаций (далее – НСК) и принятие нового закона «Об образовании в РФ», фактически упразднившего уровень НПО и закрепившего единый уровень СПО. В организационно-методологическом аспекте для отечественной системы подготовки кадров это означало изменение структуры и отказ от типизации учреждений ПО, переход на уровневые профессиональные образовательные программы (далее – ПОП).

Период 2016–2020 гг. характеризовался нацеленностью на решение задач структурных и технологических инноваций, обеспечивающих условия подготовки кадров для современной экономики. Начался процесс внедрения системы мониторинга трудоустройства и карьеры выпускников, активного вовлечения работодателей в процесс подготовки кадров в учреждениях СПО, популяризировалась методика практико-ориентированного обучения и обучение на рабочем месте¹⁰. Развивалось НСК, активно разрабатывались и внедрялись ПС, прием абитуриентов в учреждения СПО осуществлялся на ПОП. Вводилась квота на бюджетные места, что привело к усилению коммерциализации ПО и негативным последствиям в отраслевой структуре подготовки кадров, особенно по профессиям рабочих. Продолжающаяся оптимизация сети учреждений ПО осуществлялась в том числе их реорганизацией в филиалы крупных учреждений СПО, как правило, расположенных в городах; и вузов.

К 2025 г. образовательные программы ПО реализуют 3 196 учреждений СПО и 636 их филиалов, а также 376 вузов и 445 их филиалов. Осуществляется переход на регионально-отраслевой принцип формирования государственного заказа на подготовку кадров по программам СПО. Инициирована федеральная программа «Профессионалитет», направленная на синхронизацию структуры подготовки кадров в учреждениях СПО и запросов региональных рынков труда и отраслей экономики [14]. Дальнейший процесс оптимизации сети учреждений СПО решается путем создания образовательно-производственных кластеров и организации сетевого взаимодействия. Стратегическими приори-

тетами государственной политики развития системы ПО до 2030 г. обозначены повышение ее доступности и эффективности¹¹. Конкретно система СПО на период до 2030 г. ориентирована на подготовку кадров, способных быстро реагировать на запросы рынка труда и повышать уровень своей квалификации в течение жизни¹². Аналогичные тенденции характерны и для стран ЕС, где особое внимание отводится созданию к 2036 г. эффективной системы непрерывного ПО, а также условий для одновременного освоения студентами нескольких квалификаций, а это требует увеличения сроков обучения [15].

На фоне проблемы нехватки трудовых ресурсов естественно повышенное внимание к системе воспроизводства кадров. При общемировой тенденции снижения рождаемости дефицит рабочей силы будет сохраняться. Предполагается, что технологические инновации будут стимулировать спрос на работников. По оценкам экспертов уже в 2025 г. внедрение искусственного интеллекта (ИИ) и автоматизации производства стимулирует создание в 26 странах на 12 млн новых рабочих мест больше, чем будет ликвидировано в силу этих причин. Для полного раскрытия потенциала рабочей силы необходимо значительное увеличение инвестиций в ПО [16]. Например, в странах ЕС особое внимание сосредоточено на роли национальных рамок квалификаций, а также в содействии индивидуальному прогрессу в обучении на протяжении всей жизни [17]. При этом в учреждениях НПО основной целью является получение полной квалификации; подчеркивается, что НПО является частью непрерывного обучения [18]. Таким образом, политика развитых стран в области ПО предусматривает решение задачи перехода к реализации парадигмы «обучение на протяжении всей жизни» [19].

Проведенный анализ состояния и прогнозов развития систем ПО в разных странах показывает схожесть проблем и вызовов в данной сфере, которая рассматривается как важнейший фактор социально-экономического развития и требует пристального внимания и участия со стороны государства. Именно участие государства определяет концепцию развития и политику в сфере воспроизводства кадров, востребованных воз-

⁹ О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы. Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61. СПС КонсультантПлюс.

¹⁰ О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497. СПС КонсультантПлюс.

¹¹ Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642. СПС КонсультантПлюс.

¹² На сайте www.fgosvo.ru в разделе «Презентации» размещен материал «О стратегии развития системы среднего профессионального образования Российской Федерации». FGOSVO. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/news/view/5997> (дата обращения: 11.01.2026).

растающим технологическим уровнем производства. Общим для развитых стран в этой сфере является переход к концепции «образование через всю жизнь», базирующейся на получении первого ПО полной квалификации, т. е. в системе НПО [20]. Заметим, что разное толкование этой концепции определяет особенности подходов к ее реализации в национальных системах ПО. Концепция предполагает непрерывность образования и обучения, ее цель – формирование потребности в постоянном профессиональном самообразовании и развитие человека в течение его жизни. Различия в подходах возникают при организации процесса непрерывного ПО. В странах ЕС внимание уделяется НПО, где молодежь получает профессию впервые. Причем она должна быть полной квалификации, т. е. отражать совокупность знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для качественного выполнения обязанностей в рамках конкретной профессии, а это требует увеличения сроков обучения. В российской системе образования уровень НПО вообще ликвидирован, сроки обучения сокращаются, а популяризация обучения на рабочем месте снижает уровень подготовки, сегодня в СПО разведены понятия «квалификация по образованию» и «квалификация по профессии». В настоящее время в РФ разрабатывается стратегия развития образования до 2036 г. и на период до 2040 г., которая не должна оставить без должного внимания и систему СПО. Отметим, что разработка стратегии ведется с 2024 г. и первая версия ее проекта должна была быть представлена в марте 2025 г. Очевидно, сложно определиться со смысловой сутью стратегии развития образования и ее целями. По логике стратегии образования должна базироваться на долгосрочной стратегии социально-экономического развития страны на такой же период. Однако в настоящее время такая стратегия отсутствует. В 2018 г. Министерством экономического развития РФ был представлен «Прогноз социально-экономического развития РФ на период до 2036 года», но он не сбывлся. В отсутствие единой стратегии развития страны разрабатываемая стратегия развития образования выглядит формальностью, так как конкретные цели в сфере образования взаимосвязаны с развитием других отраслей и определяют ее ориентиры. В настоящее время стратегия образования разрабатывается в рамках очередного национального проекта. Хотя должно быть наоборот: проекты должны вытекать из стратегии. Неудивительно, что процесс обсуждения и разработки современной стратегии развития образования затянулся, непонятны ее концепция и цели, а перспективы развития СПО не просматриваются. Именно это первичное звено нуждается

в структурной и содержательной модернизации по причине накопившихся за последние десятилетия проблем, которые выразились в падении престижа профессий рабочих, перекосах в профессионально-квалификационной структуре подготовки кадров для отраслей отечественной экономики. Важным моментом в разработке стратегии развития системы СПО является концептуальный подход. Здесь существуют разные мнения: либо нацеленность на опережающую подготовку кадров, либо формирование мировоззрения и воспитание личности, либо рассмотрение социального института образования как сферы платных услуг на основе цифровизации. Последний подход прослеживается в деятельности крупных корпораций, инвестирующих в цифровизацию сферы образования, что способствует созданию образовательных экосистем, производственно-образовательных кластеров и кастомизации образования. В настоящее время Министерство просвещения РФ основной задачей СПО считает подготовку квалифицированных кадров в соответствии с актуальными потребностями реального сектора экономики. Отсюда в учреждениях СПО активно продвигается практико-ориентированное теоретическое обучение и обучение на рабочем месте. Программа «Профессионалитет», рассматриваемая как новая технология обучения, основанная на сокращении сроков обучения, интенсификации и цифровизации образовательного процесса; является наглядным примером такого подхода. Риск здесь заключается в том, что ПО будущего сводится к практико-ориентированному обучению для роботизированного производства. Целесообразно напомнить, что современные роботизированные комплексы и другое автоматизированное оборудование конструктивно состоят из конкретных узлов и деталей, включают в себя механические, гидравлические, пневматические и электрические приводы, для изготовления, сборки, наладки и обслуживания которых требуются иные квалификации и компетенции. Отсюда напрашивается вопрос относительно фундаментального ПО, цель которого гораздо шире прикладного практико-ориентированного обучения. Если общее образование традиционно формировало мировоззрение, научную картину мира, а его главная цель – формирование потребности в самообразовании, что является основой развития человека, то система СПО призвана способствовать профессиональному развитию личности через прохождение предварительных этапов: профессиональное самоопределение и становление – каждый из которых решает свои психолого-педагогические задачи в развитии личности обучающегося. Прикладной компетентностный подход в СПО должен

основываться на фундаментальном базисе, содержание которого формируется на технико-технологических особенностях отрасли экономики. Именно отраслевой блок в содержании СПО является базисом, на котором строится освоение прикладных профессиональных компетенций уже в системе непрерывного профессионального обучения. Методология НПО важное место отводила производственному обучению в учебных мастерских, которое рассматривалось и как этап ПО, и как учебное занятие. Ему отводилось значительное время на первом и втором годах обучения, что позволяло формировать общеотраслевые и общепрофессиональные навыки, служившие основой развития конкретных профессиональных умений и навыков уже в условиях обучения на рабочем месте предприятия. В образовательных программах современных учреждений СПО производственное обучение заменено учебной практикой, которой отводится незначительное время. В последнее время поднимается вопрос о возврате уровня НПО, решавшего задачи подготовки квалифицированных рабочих, дефицит которых стал серьезной проблемой для многих отраслей экономики. НПО целесообразно восстановить через «Профессионалитет», закрепив за ним подготовку квалифицированных рабочих (служащих) на базе основной общеобразовательной школы как без получения, так и с получением общего среднего образования с разными сроками обучения в зависимости от сложности профессии, например, от 1 года и 10 месяцев до 2 лет и 10 месяцев соответственно. В этом случае прием в учреждения СПО проводится по направлениям ПО, например, «Металлургическое производство». На основе ФГОС учреждение СПО самостоятельно определяет вид отрасли, например: «черная металлургия» или «цветная металлургия»; а также вид производства (производство чугуна, стали, проката) и набор квалификаций по профессиям рабочих и специалиста среднего звена. Такой подход соответствует реализации регионально-отраслевого принципа СПО и позволяет организовать поэтапное освоение ПОП по направлению подготовки. В условиях образовательно-производственных кластеров, в состав которых входят учреждения СПО и вузы, открываются возможности реализации непрерывного ПО, рассматриваемого как совокупность преемственных образовательных программ в системе «рабочий – техник – инженер». Следует заметить, что стратегия развития СПО методологически должна базироваться на стратегии более высокого уровня, а именно на стратегии социально-экономического развития РФ на соответствующий период, которая в настоящее время отсутствует и заменяется раз-

личными национальными проектами, под которые пытаются подстроить систему СПО. Ретроспективный анализ показывает отказ от централизованной государственной политики в сфере ПО, в то время как ситуация требует ее конкретизации и усиления. Современная тенденция на создание в средних и крупных городах университетских кампусов и кампусов СПО, с одной стороны, повышает и усложняет уровень управления системой, а с другой – свидетельствует о конвергенции этих уровней ПО. Создание в регионах крупных образовательных комплексов, которые могут выполнять функции центров опережающей профессиональной подготовки, требует соответствующего органа управления национальной системой подготовки квалифицированных кадров, первоначальным звеном которой следует рассматривать двухуровневое СПО.

Заключение

На основании выполненного исследования авторами выявлены тенденции и подходы, лежащие в основе политики организации и развития национальной системы непрерывного воспроизводства квалифицированных кадров, первичным и основополагающим звеном которой призвано быть СПО. Вместе с тем констатируется, что именно это первичное звено нуждается в структурной и содержательной модернизации по причине накопившихся за последние десятилетия проблем, которые выразились в падении престижа профессий рабочих, перекосах в профессионально-квалификационной структуре подготовки кадров для отраслей отечественной экономики. Установлено, что важным моментом в разработке стратегии развития системы СПО является концептуальный подход, инициатива разработки и реализации которого должна осуществляться на уровне государственного управления. Для решения задач технологического лидерства в сфере средств производства и автоматизации, особенно в области создания высокотехнологичных станков и промышленных роботов, необходимо повышать уровень фундаментальности СПО. Прикладной компетентностный подход в СПО должен основываться на фундаментальном базисе, содержание которого формируется на технико-технологических особенностях отрасли экономики. Именно отраслевой блок в содержании СПО является базисом, на котором строится освоение прикладных профессиональных компетенций уже в системе непрерывного профессионального обучения.

Методологически целесообразно повысить роль обучения в учебных и учебно-производственных мастерских под руководством мастеров (инструкто-



ров) ПО, что особенно важно при получении молодежью первой профессии. Для этого уровень НПО необходимо возложить на «Профессионалитет», закрепив за ним подготовку квалифицированных рабочих (служащих) на базе основной общеобразовательной школы как без получения, так и с получением общего среднего образования.

Прием в учреждения СПО необходимо осуществлять по направлениям профессиональной подготовки, включающим в себя уровни подготовки первоначально квалифицированного рабочего (служащего), а затем специалиста среднего звена. В стратегии развития образования до 2036 г. систему СПО необходимо концептуально обозначить как элемент системы непрерывного ПО, предполагающей поэтапное освоение полной квалификации по профессии или специальности. Для этого потребуются внесение изменений в закон «Об образовании в РФ» в части цели СПО, его структуры и содержания. Главной целью СПО должна быть подготовка работников квалифицированного труда (рабочих или служащих, специалистов среднего звена) по основным направлениям общественно полезной деятельности. Само СПО надо рассматривать как единую двухуровневую систему, это дает возможность подрастающему поколению в процессе обучения первой профессии поэтапно осваивать преемственные ПОП, способствует его профессиональному самоопределению и становлению.

Литература

1. Ткаченко Е. В. Новый закон об образовании и проблемы профессионального образования молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2 (10). С. 15–18. EDN: RAGXFD.
2. Новиков А. М. Развитие отечественного образования / Политические размышления. М. : Издательство «Эгвес», 2005. 176 с.
3. История политехнического образования в России : труды Всероссийской научно-образовательной конференции с международным участием, СПб, 28 февраля 2019 г. СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. 234 с.
4. Логинова В. С. Государственная политика и общественная инициатива в деле профессиональной подготовки промышленных кадров дореволюционной России // Известия Саратовского университета. Новая серия: Философия. Психология. 2015. Т. 15. Вып. 4. С. 113–118. DOI: 10.18500/1819-7671-2015-15-4-113-118. EDN: VOJRJT.
5. Деев Е. Е. Развитие начального профессионального образования в России : учебник для вузов. М. : Издательство Юрайт, 2025. 285 с.
6. Кадровый голод. Почему мировой экономике не хватает людей [Электронный ресурс] // Институт изучения мировых рынков : [сайт]. URL: <https://worldmarketstudies.ru/article/kadrovyy-golod-pocemu-mirovoj-ekonomike-ne-hvataet-ludej/> (дата обращения: 11.01.2026).
7. Кадровый голод. Почему мировой экономике не хватает людей [Электронный ресурс] // Институт изучения мировых рынков : [сайт]. URL: <https://worldmarketstudies.ru/article/kadrovyy-golod-pocemu-mirovoj-ekonomike-ne-hvataet-ludej/> (дата обращения: 11.01.2026).
8. Романова О. А., Крайчинская С. Б. Развитие кадрового потенциала системы СПО и его влияние на обеспечение экономики рабочими кадрами : презентация [Электронный ресурс]. Институт образования НИУ ВШЭ : [сайт]. 2023. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2023/02/24/2032641256/Презентация.pdf?ysclid=mt2q4shv0e562158395> (дата обращения: 11.01.2026).
9. Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01 [Электронный ресурс] // European Union : [website]. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29> (дата обращения: 11.01.2026).
10. Towards EU priorities in VET [Электронный ресурс] // Cedefop : [website]. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9205> (дата обращения: 11.01.2026).
11. Листвин А. А. Профессионально-интегративная система обучения квалифицированных рабочих и специалистов металлургического профиля. Череповец : Череповецкий государственный университет, 2009. 214 с. EDN: QNAAPZ.
12. Актуальные тенденции на рынке труда в отраслях промышленности / И. С. Лола, Д. Г. Асосков, А. Д. Дубкова. М. : НИУ ВШЭ, 2024 14 с.
13. Аналитический отчет по итогам проведения международного конгресса-выставки «Молодые профессионалы. Готовим кадры для экономического роста» / М. А. Спасская, А. В. Семенова, В. А. Матанис ; под ред. А. А. Сорокина. 2022. 85 с.
14. Листвин А. А., Гарт М. А. Профессионалитет как механизм синхронизации системы среднего профессионального образования и рынка труда // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 1 (106). С. 177–187. DOI: 10.23859/1994-0637-2022-1-106-15. EDN: AKCLIJ.
15. ETUCE position on “A new framework for the Implementation of the European Education Area 2021-2030” (June 2021). [Электронный ресурс] // European Trade Union Committee for Education : [website]. URL: https://etuceprodstorage.blob.core.windows.net/assets/files/3762/6037/2021_06_FINAL_ETUCE_position_on_EEA_-_the_new_strategic_framework_for_education.pdf?se=3026-08-21T09:20:33Z&sv=2024-08-04&sr=b&sig=n0arZxxz4iQrIQ5yWiXby4qp6JmScPGB50TLZG8l78g%3D&sp=r (дата обращения: 11.01.2026).
16. Кадровый голод. Почему мировой экономике не хватает людей [Электронный ресурс] // Институт изучения мировых рынков : [сайт]. URL: <https://worldmarketstudies.ru/article/kadrovyy-golod-pocemu-mirovoj-ekonomike-ne-hvataet-ludej/> (дата обращения: 11.01.2026).
17. Future-ready VET systems and skills [Электронный ресурс] // Cedefop : [website]. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9204> (дата обращения: 11.01.2026).
18. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) [Электронный ресурс] // CPI : [website]. URL: <https://cpi.si/en/international-cooperation/current-eu-strategy-documents/council-resolution-on-a-strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond-2021-2030/> (дата обращения: 11.01.2026).
19. Transparency and transferability of learning outcomes: a 20-year journey. Analysis of developments at European and national level [Электронный ресурс] // Cedefop : [website]. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/3413866> (дата обращения: 11.01.2026).

20. Realizing Progress in Learning: Policy Scenarios for the Period up to 2040 [Электронный ресурс] // Cedefop : [website]. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/making-learning-progression-reality-policy-scenarios-towards-2040> (дата обращения: 11.01.2026).

References

1. Tkachenko E. V. Novyy zakon ob obrazovanii i problemy professional'nogo obrazovaniya molodezhi [The new education law and problems of vocational education of youth]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2013, no. 2 (10), pp. 15–18. (In Russian).
2. Novikov A. M. Razvitie otechestvennogo obrazovaniya / Polemicheskie razmyshleniya [Development of domestic education / Polemical reflections]. Moscow, 2005, 176 p. (In Russian).
3. Istoriya politekhnicheskogo obrazovaniya v Rossii [History of polytechnic education in Russia]. Trudy Vserossiyskoy nauchno-obrazovatel'noy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Saint Petersburg, 28 February 2019. Saint Petersburg, 2019, 234 p. (In Russian).
4. Loginova V. S. Gosudarstvennaya politika i obshchestvennaya initsiativa v dele professional'noy podgotovki promyshlennykh kadrov dorevolutsionnoy Rossii [State policy and public initiative in the professional training of industrial personnel in pre-revolutionary Russia]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya: Filosofiya. Psikhologiya, 2015, vol. 15, iss. 4, pp. 113–118. (In Russian).
5. Deev E. E. Razvitie nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii [Development of primary vocational education in Russia]. Moscow, 2025, 285 p. (In Russian).
6. Bedareva L. Yu., Blinova T. N., Lomteva E. V., Fedotov A. V. Kadry tekhnologicheskogo suvereniteta i zadachi transformatsii sistemy SPO: opyt kompleksnogo analiza [Personnel for technological sovereignty and tasks of transformation of the secondary vocational education system: the experience of comprehensive analysis]. Professional'noe obrazovanie i rynek truda, 2023, vol. 11, no. 3, pp. 6–25. (In Russian).
7. Abankina I. V., Derkach P. V., Kravchenko I. A. Finansirovanie obrazovatel'nykh programm SPO v usloviyakh novykh obrazovatel'nykh standartov [Financing of secondary vocational education programs in the context of new educational standards]. Obrazovatel'naya politika, 2023, no. 4 (96), pp. 115–132. (In Russian).
8. Romanova O. A., Kraynchinskaya S. B. Razvitie kadrovogo potentsiala sistemy SPO i ego vliyaniye na obespecheniye ekonomiki rabochimi kadrami [Development of the personnel potential of the secondary vocational education system and its impact on providing the economy with skilled workers]. Moscow, 2023. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2023/02/24/2032641256/> (accessed 11.01.2026). (In Russian).
9. Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01. European Union. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29> (accessed 11.01.2026). (In English).
10. Towards EU priorities in VET. Cedefop. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9205> (accessed 11.01.2026). (In English).
11. Listvin A. A. Professional'no-integrativnaya sistema obucheniya kvalifitsirovannykh rabochikh i spetsialistov metallurgicheskogo profilya [Professional-integrative system of training qualified workers and specialists in the metallurgical profile]. Cherepovets, 2009, 214 p. (In Russian).
12. Lola I. S., Asoskov D. G., Dubkova A. D. Aktual'nye tendentsii na rynke truda v otraslyakh promyshlennosti [Current trends in the labor market in industrial sectors]. Moscow, 2024, 14 p. (In Russian).
13. Spasskaya M. A., Semenova A. V., Matanis V. A. Analiticheskiy otchet po itogam provedeniya mezhdunarodnogo kongressa-vystavki "Molodye professionaly. Gotovim kadry dlya ekonomicheskogo rosta" [Analytical report on the results of the international congress-exhibition "Young Professionals. Training personnel for economic growth"]. Ed. A. A. Sorokin. 2022, 85 p. (In Russian).
14. Listvin A. A., Gart M. A. Professionalitet kak mekhanizm sinkhronizatsii sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya i rynka truda [Professionalism as a mechanism for synchronizing the secondary vocational education system and the labor market]. Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta, 2022, no. 1 (106), pp. 177–187. (In Russian).
15. ETUCE position on "A new framework for the Implementation of the European Education Area 2021-2030" (June 2021). European Trade Union Committee for Education. URL: https://etuceprodstorage.blob.core.windows.net/assets/files/3762/6037/2021_06_FINAL_ETUCE_position_on_EEA_-_the_new_strategic_framework_for_education.pdf (accessed 11.01.2026). (In English).
16. Kadrovyy golod. Pochemu mirovoy ekonomike ne khvataet lyudey [Personnel shortage. Why the global economy lacks people]. Institut izucheniya mirovykh rynkov. URL: <https://worldmarkets-studies.ru/article/kadrovyy-golod-pocemu-mirovoj-ekonomike-ne-hvataet-ludej/> (accessed 11.01.2026). (In Russian).
17. Future-ready VET systems and skills. Cedefop. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9204> (accessed 11.01.2026). (In English).
18. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). CPI. URL: <https://cpi.si/en/international-cooperation/current-eu-strategy-documents/council-resolution-on-a-strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond-2021-2030/> (accessed 11.01.2026). (In English).
19. Transparency and transferability of learning outcomes: a 20-year journey. Analysis of developments at European and national level. Cedefop. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/3413866> (accessed 11.01.2026). (In English).
20. Realizing Progress in Learning: Policy Scenarios for the Period up to 2040. Cedefop. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/making-learning-progression-reality-policy-scenarios-towards-2040> (accessed 11.01.2026). (In English).

Статья поступила в редакцию 16.02.2026. Принята в печать 12.03.2026.



УДК/UDC 377

DOI 10.54509/22203036_2026_3_41

EDN RZXNBK

Попова Ирина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник, Научно-образовательный
центр развития образования института «Высшая школа
государственного управления», Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Зайцева Ольга Викторовна

кандидат технических наук, старший научный сотрудник,
Научно-образовательный центр развития образования
института «Высшая школа государственного управления»,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте
Российской Федерации, г. Москва

Popova Irina N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Leading Staff Scientist, Scientific and Educational Center
for Education Development of the Institute "Higher School
of Public Administration", Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration,
Moscow

Zaytseva Olga V.

Candidate of Technical Sciences, Senior Staff Scientist,
Scientific and Educational Center for Education Development
of the Institute "Higher School of Public Administration",
Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration, Moscow

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РЕГУЛИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

FOREIGN EXPERIENCE IN REGULATING THE STAFFING OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM

Аннотация. Статья посвящена исследованию зарубежного опыта регулирования кадрового обеспечения педагогического процесса в системе среднего профессионального образования. Цель исследования заключается в выявлении и анализе управленческих инструментов, используемых в разных странах для формирования и регулирования подготовки кадров педагогических работников. Результаты показывают разнообразие подходов, среди которых выделяются рамочно-компетентностная, дуальная ролевая, статусно-корпусная, административно-регламентированная, сертификационно-квалификационная и институционально-организационная модели. Обсуждение результатов подчеркивает важность учета международного опыта для совершенствования российской системы СПО. Основной вывод заключается в том, что управление процессами развития российской номенклатуры должностей требует дополнения эффективными практиками регулирования, применяемыми в зарубежных странах, с целью повыше-

ния качества подготовки специалистов и соответствия современным экономическим условиям.

Abstract. The article explores international experience in regulating the staffing of the educational process within the system of secondary vocational education. The aim of the study is to identify and analyse the governance instruments used in different countries to shape and regulate the staffing structure of teaching personnel. The findings reveal a diversity of approaches, including framework-based competency, dual-role, status-based corps, administratively regulated, certification-based qualification, and institutionally organized models. The discussion highlights the importance of taking international experience into account in order to improve the Russian system of secondary vocational education. The main conclusion is that the Russian nomenclature of positions should be supplemented with effective regulatory practices employed in other countries in order to enhance the quality of specialist training and ensure its alignment with contemporary economic conditions.

¹ Данная статья подготовлена в рамках государственного задания РАНХиГС.
The article was written on the basis of the RANEPА state assignment research program.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, кадровое обеспечение педагогического процесса, регламентация управленческих процессов, управленческие модели регулирования кадрового обеспечения, анализ зарубежных систем профессионального образования.

Keywords: secondary vocational education, staffing of the educational process, regulation of teaching personnel, governance models of staffing regulation, comparative analysis of international vocational education systems.

Введение

Среднее профессиональное образование (далее – СПО) выступает ключевым сегментом российской образовательной системы, обеспечивающим воспроизводство рабочей силы для промышленного, сельскохозяйственного, сервисного и других секторов экономики. Кадры, подготовленные в СПО, реализуют массу производственных задач, оказывая непосредственное влияние на качество товаров и услуг, производительность труда и экономику как конкретного региона, так и страны в целом.

Однако современное развитие экономики и технологий выдвигает новые требования к качеству подготовки специалистов, создавая серьезные вызовы системе СПО. Эти вызовы касаются кадрового обеспечения образовательных организаций педагогическими работниками, определяя остроту существующей в настоящее время проблемы, связанной с качеством подготовки квалифицированных специалистов, отвечающих за производительность труда и экономическое развитие современного российского государства.

В России вопросы кадрового обеспечения педагогическими работниками в сфере СПО решаются с опорой на нормативные и рекомендательные документы², что свидетельствует о жесткой регламентации управленческих процессов. В связи с реально существующими процессами на современном рынке труда (интернационализация экономических процессов, рост активности сотрудничества с работодателями, развитие каналов карьерного роста, ориентация на непрерывное образование и др.) становится целесообразным проанализировать зарубежный опыт управления процессами регулирования кадрового состава педагогических работников в системе сред-

него профессионального образования. Это является одним из значимых условий обеспечения роста престижа российского образования на мировом уровне, привлекая большее число иностранных студентов и инвесторов.

В большинстве зарубежных систем профессионального образования регулирование кадрового обеспечения подготовки профильных специалистов не строится вокруг единого централизованного и обязательного перечня должностей педагогических работников, сопоставимого с российской номенклатурой³. Вместо этого государственное воздействие осуществляется через рамочные механизмы, которые определяют требования к профессиональной роли, но не фиксируют исчерпывающий список должностных наименований.

Цель настоящей статьи заключается в систематизации зарубежных подходов к формированию и регулированию кадрового обеспечения педагогического процесса в условиях профессионального образования. В этой связи предполагается определить, какие управленческие инструменты используются для закрепления профессиональных ролей, какие факторы влияют на трансформацию этих ролей, а также в каких странах и в каких формах встречаются модели, функционально сопоставимые с российской номенклатурой.

Методология

Методологическую основу исследования составили комплексный и нормативный подходы, обеспечивающие достижение целостности содержания исследуемой проблемы в условиях ряда социальных, экономических и политических факторов, влияющих на формирование и регулирование должностей педагогических работников.

Посредством реализации сравнительно-сопоставительного анализа зарубежных систем среднего профессионального образования решалась задача по разработке типологии моделей регулирования, отражающих основные варианты организации кадровой структуры в зарубежных системах среднего профессионального образования.

Для обобщения и систематизации информации из доступных интернет-источников использовались методы анализа нормативной документации, научной литературы, официальных отчетов.

² Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций. Постановление Правительства Российской Федерации от 21 февраля 2022 г. № 225. СПС Консультант Плюс; О примерных штатных нормативах. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 июня 2025 г. № ОК-1835/08. СПС КонсультантПлюс.

³ Номенклатура должностей – это официальный, утвержденный государством перечень наименований должностей в той или иной сфере.



Результаты

В аналитических материалах Организации экономического сотрудничества и развития ОЭСР (далее – OECD), посвященных кадровой политике в системе профессионального образования, подчеркивается высокая вариативность моделей распределения ролей и полномочий между государством и образовательными организациями [1]. Регулирование как инструмент решения кадровых вопросов направлено на определение компетентностных требований и механизмов профессионализации, а не на формирование унифицированного перечня должностей. Аналогичные выводы содержатся в отчетных материалах Европейского центра по развитию профессионального образования (далее – CEDEFOP) [2], где фиксируется переход от жестко заданных функциональных позиций к гибким профессиональным ролям, описываемым через компетентност-

ные профили и требования к непрерывному профессиональному развитию. Это связано с влиянием целого ряда факторов, из них ключевыми и определяющими суть формирования зарубежных моделей регулирования кадрового потенциала педагогического процесса в сфере среднего профессионального образования являются исторический контекст и социальный опыт развития профессионального образования.

В связи с этим в настоящее время в зарубежной практике можно выделить семь основных управленческих моделей регулирования кадрового обеспечения педагогического процесса в системе среднего профессионального образования (табл. 1).

В рамочно-компетентностной модели центральным объектом регулирования выступает не должность, а профессиональная компетентность педагога. Государство определяет, какими знаниями, навыками

Таблица 1

Управленческие модели регулирования кадрового обеспечения педагогического процесса в системе профессионального образования: зарубежный опыт

Наименование модели	Сущность модели
Рамочно-компетентностная модель	Представляет собой один из наиболее распространенных в мире подходов к регулированию кадрового потенциала профессионального образования. Принципиальная особенность заключается в том, что государство не закрепляет централизованный перечень должностей педагогических работников и не формирует единую номенклатуру педагогических позиций. Государственное регулирование сосредоточено на установлении рамочных требований к профессиональной роли педагога, которые реализуются через систему профессиональных стандартов, квалификационных требований, механизмов лицензирования и обязательного профессионального развития. Модель ориентирована на непрерывное образование и гибкость кадровой структуры на уровне организаций
Дуальная ролевая модель	Представляет собой особый тип регулирования кадрового обеспечения профессионального образования, который сформировался в странах с развитой системой дуального обучения. В рамках этой модели структура педагогических ролей определяется не через централизованный перечень должностей, а через нормативно закрепленное распределение функций между различными типами участников образовательного процесса. Основными фигурами системы являются преподаватели профессиональных школ и инструкторы производственного обучения на предприятиях
Статусно-корпусная модель государственной службы	Основана на принципе включения педагогических работников системы образования в структуру государственной службы. Педагоги рассматриваются как представители особой категории государственных служащих, обладающих специальным профессиональным статусом, который закрепляется законодательством. В рамках этой модели государство устанавливает нормативные правила, определяющие структуру профессионального корпуса педагогов, их карьерные уровни, требования к назначению на должность, порядок аттестации и продвижения по службе. В результате формируется иерархическая система профессиональных рангов, которая регулирует карьеру педагогических работников на протяжении всей их профессиональной деятельности
Административно-регламентированная модель	Предполагает жесткое институциональное управление кадровой структурой, где государство непосредственно регулирует структуру кадров в системе профессионального образования через административные механизмы. В рамках данной модели основными инструментами выступают установление штатных постов ⁴ , система профессиональных титулов или карьерных рангов, а также государственные правила продвижения педагогов по службе. В результате ее применения кадровая структура приобретает более формализованный характер, а регулирование охватывает не только требования к педагогической деятельности, но и механизмы распределения педагогов по различным профессиональным категориям

⁴ Штатный пост — это конкретное рабочее место или зона ответственности, для которой в штатном расписании заранее заложена должность.

Наименование модели	Сущность модели
Сертификационно-квалификационная модель регулирования педагогических должностей	В основе модели система обязательных квалификационных сертификатов, которые определяют категории педагогов и дают право на осуществление преподавательской деятельности. Ключевым объектом регулирования является не должность, а профессиональный статус учителя, подтвержденный государственным сертификатом. В рамках данной модели государство устанавливает перечень категорий педагогов, определяет требования к их подготовке и процедуру получения лицензии на преподавание. Назначение на конкретные должности в образовательных организациях осуществляется на основе наличия соответствующего сертификата
Институционально-организационная модель крупных национальных провайдеров профессионального образования	Регулирование кадрового обеспечения педагогического процесса осуществляется преимущественно на уровне самой образовательной организации, а не через централизованный перечень должностей, утвержденный государством. Особенностью модели является тесная связь системы профессионального образования с промышленными секторами и работодателями. Это влияет на структуру педагогических ролей. В дополнение к традиционным преподавателям в подобных институтах широко используются инструкторы практического обучения, мастера производственной подготовки, специалисты отраслевых направлений и преподаватели, совмещающие педагогическую деятельность с работой в индустрии
Централизованно-нормативная модель регулирования должностной структуры педагогических работников	Модель основана на том, что государство не ограничивается установлением общих требований к квалификации педагогов, а непосредственно закрепляет унифицированную систему должностных наименований, квалификационных характеристик и требований к занятию должностей. В таких системах должность рассматривается не как внутренний кадровый инструмент отдельной образовательной организации, а как нормативно установленная единица государственного регулирования. Это означает, что наименование должности, ее место в системе оплаты труда, требования к образованию, стажу, квалификационной категории и нередко основные должностные обязанности определяются не работодателем, а на уровне центральных органов государственной власти

и профессиональными ценностями должен обладать преподаватель системы профессионального образования, а также устанавливает требования к его подготовке, квалификации и профессиональному развитию. Конкретная должностная структура образовательных организаций – включая наименования должностей, распределение функций и карьерные уровни – формируется на уровне самих образовательных организаций или региональных провайдеров образования. Такая система регулирования связана с высокой степенью институциональной автономии образовательных организаций. Однако эта автономия ограничена рамками профессиональных стандартов и квалификационных требований, которые устанавливаются государством или уполномоченными профессиональными организациями.

Примером реализации данной модели является практика регулирования кадрового состава в организациях профессионального образования в Великобритании (T. Abusland) [3]. В Соединенном Королевстве регулирование педагогической профессии в секторе Further Education и профессионального обучения осуществляется посредством профессиональных стандартов, разработанных специализированной организацией Education and Training Foundation (ETF) [4]. Эти стандарты формируют общую рамку профессиональной деятельности преподавателей и тренеров сектора Further Education and Skills, однако не закрепляют

централизованный перечень должностей педагогических работников.

Классическим примером реализации дуальной ролевой модели является система профессионального образования в Германии. Система дуального обучения (Duales Ausbildungssystem) предполагает параллельное обучение учащихся в профессиональных школах и на предприятиях. Такое устройство системы определяет специфическую структуру педагогических ролей и механизм их нормативного регулирования, где профессиональное образование осуществляется одновременно в двух институциональных средах: образовательной организации и на рабочем месте. Соответственно, педагогическая деятельность распределяется между преподавателями, работающими в профессиональных школах (Berufsschulen), и наставниками или инструкторами (Ausbilder), работающими на предприятиях [5]. Эти две категории выполняют взаимодополняющие функции в образовательном процессе и регулируются различными нормативными актами.

В результате структура педагогических ролей формируется не через перечень должностей, а через функциональное разграничение ответственности за различные элементы образовательного процесса. Преподаватели профессиональных школ отвечают за теоретическую подготовку обучающихся, формирование базовых профессиональных знаний и общеобразовательных компетенций. Инструкторы предприятий обеспе-



чивают практическую подготовку и формирование профессиональных навыков непосредственно в производственной среде (P. Grollmann) [5].

Основные нормативные характеристики данной модели закреплены в федеральном законодательстве о профессиональном образовании [6] и в нормативных актах, регулирующих подготовку инструкторов предприятий [7]. Помимо нормативных актов, структуру и содержание педагогических ролей в дуальной системе подробно описывают аналитические материалы, подготовленные европейскими организациями в области профессионального образования (K. A. Hensen, U. Hippach-Schneider) [8].

Одним из наиболее ярких примеров статусно-корпусной модели регулирования педагогических кадров является система, сформированная во Франции, основанная на принципе принадлежности педагогических работников к государственным корпусам, которые регулируются специальными нормативными актами. В системе профессионального образования одним из таких корпусов является корпус преподавателей профессиональных лицеев (*professeurs de lycée professionnel*). Нормативное регулирование статуса преподавателей профессиональных лицеев закреплено в специальном декрете, который определяет структуру корпуса, условия назначения на должность и карьерную иерархию педагогических работников [9].

Важным элементом регулирования педагогической профессии во Франции является система профессиональных компетенций, которая определяет содержание педагогической деятельности и требования к профессиональным навыкам преподавателей [10].

Анализ нормативных документов позволяет свидетельствовать, что статусно-корпусная модель представляет собой особую форму централизованного регулирования кадров системы образования, в которой государство определяет структуру профессионального корпуса педагогов и их карьерную траекторию, не прибегая при этом к созданию единой номенклатуры должностей образовательных организаций.

Административно-регламентированная модель характерна для стран с сильной ролью государства в управлении системой образования и кадровой политикой (А. А. Копылов, Д. А. Озхиганова) [11]. К таковым относятся Китайская Народная Республика и Сингапур.

Закон КНР «О профессиональном образовании» в редакции 2022 г. закрепляет механизмы государственной политики в отношении подготовки и развития педагогических кадров VET⁵. Закон предусматри-

вает развитие системы профессиональных титулов преподавателей, государственную поддержку педагогов профессионального образования и механизмы привлечения специалистов из промышленности и бизнеса для преподавания профессиональных дисциплин. Нормы закона формируют основу для административного регулирования кадровой структуры профессиональных образовательных организаций [12].

В Сингапуре ключевым элементом модели является централизованная система карьерных треков Education Service, которая определяет направления профессионального развития педагогических работников, требования к продвижению по службе и структуру карьерных уровней [13]. Эта система распространяется на педагогов государственной образовательной системы и формирует общую рамку их профессионального роста.

Примером реализации сертификационно-квалификационной модели регулирования педагогических должностей является система управления, сформированная в Республике Корея (Южная Корея). Здесь регулирование педагогической профессии включает несколько взаимосвязанных элементов. Государство определяет типы педагогических сертификатов, устанавливает требования к образовательным программам подготовки учителей, регулирует процедуры выдачи лицензий и подтверждения квалификации, а также определяет правила профессионального развития и повышения квалификации педагогов. В результате система сертификатов фактически выполняет функцию классификации педагогических ролей [14].

Институционально-организационная модель крупных национальных провайдеров профессионального образования получила распространение в странах, где системы профессионального образования исторически развивались в тесной связи с промышленными секторами и отраслевыми ассоциациями. В ряде государств Латинской Америки и Австралии именно крупные специализированные институты профессиональной подготовки стали основными провайдерами обучения, что обусловило формирование институционально управляемых систем кадровой политики.

Так, в Австралии важную роль в системе профессионального образования играет сеть колледжей TAFE (Technical and Further Education). Эти учреждения являются основными государственными провайдерами профессионального обучения и функционируют в рамках национальной системы VET. TAFE-колледжи обладают значительной институциональной автономией в формировании собственной кадровой структуры.

⁵ VET (Vocational Education and Training) — система профессионального образования и подготовки за рубежом.

Они самостоятельно определяют перечень должностей преподавателей, инструкторов и специалистов образовательных программ, исходя из требований образовательных программ, отраслевых стандартов и организационной структуры колледжа [15]. При этом общие требования к квалификации педагогов и качеству образовательной деятельности устанавливаются на уровне национальной системы VET.

Централизованно-нормативная модель регулирования должностной структуры педагогических работников близка российскому подходу и реализуется в странах ближнего зарубежья (Беларусь, Казахстан, Узбекистан). Она предполагает существование централизованной кадровой архитектуры, в которой должностная система выступает самостоятельным предметом правового регулирования.

Однако даже внутри данной модели возможны различия. В одних странах акцент делается именно на типовых квалификационных характеристиках должностей, в других – на единых квалификационных справочниках, в третьих – на сочетании отраслевого законодательства об образовании с трудовым и тарифным регулированием. Так, в Казахстане используется модель, основанная на типовых квалификационных характеристиках должностей педагогов, утверждаемых на национальном уровне. Такой документ задает стандартизированную систему должностных наименований и требований к ним, обязательную для применения в системе образования⁶. В правовом и управленческом смысле это почти прямой аналог российской номенклатуры в сочетании с квалификационным справочником.

Белорусская модель также тяготеет к централизованно-нормативному типу, однако она организована не через один-единственный «перечень должностей», а через сочетание Кодекса об образовании и Единого квалификационного справочника должностей служащих. В результате формируется централизованная и унифицированная система регулирования педагогических должностей, в которой вопросы статуса педагогических работников, их правового положения и квалификационных требований определяются на общегосударственном уровне⁷.

Проведенный анализ показывает, что различия между зарубежными моделями регулирования должностной структуры педагогических работников связаны прежде всего с тем, что именно становится объектом

государственного регулирования (F. Bünning, G. Spöttl, H. Stolte) [16]. В одних системах таким объектом выступают профессиональная роль педагога и набор его компетенций, в других – распределение функций между различными участниками образовательного процесса, в третьих – статус педагога как государственного служащего, в четвертых – система постов, титулов или сертификатов, дающих право на осуществление педагогической деятельности. Иными словами, различия между моделями касаются не степени наличия или отсутствия регулирования, а формы, в которой это регулирование осуществляется [1; 8; 17].

Сопоставление рассмотренных моделей позволяет выделить несколько устойчивых закономерностей. Первая заключается в том, что централизованная номенклатура должностей является скорее исключением, чем правилом. В большинстве зарубежных систем государство регулирует кадровую сферу опосредованно: через стандарты, сертификацию, корпуса, карьерные треки или рамки профессионального развития. Это означает, что международная практика в целом движется не в сторону отказа от регулирования кадров, а в сторону изменения его объекта: от должности как административной единицы к профессиональной роли, квалификации и функциональному профилю педагога [8; 17].

Вторая закономерность состоит в усилении связи регулирования педагогической профессии с рынком труда и работодателями. Это особенно заметно в дуальных системах и в институциональных моделях крупных провайдеров профессионального образования, но в той или иной мере проявляется и в рамочно-компетентностных системах. Современный педагог профессионального образования все чаще рассматривается не только как носитель педагогических компетенций, но и как специалист, способный поддерживать связь с отраслью, обновлять профессиональные навыки и обеспечивать актуальность программ подготовки в соответствии с технологическими изменениями в экономике [18].

Третья закономерность связана с ростом значения непрерывного профессионального развития (S. Loo) [19]. Независимо от модели, педагогическая профессия в системе профессионального образования все чаще регулируется как динамическая, а не статичная категория. Важным становится не только исходное соответствие требованиям, но и способность педагога регу-

⁶ Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 г. № 338. Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан.

⁷ Об утверждении выпуска 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих. Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 29 июля 2020 г. № 69. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь.



лярно обновлять свою квалификацию, осваивать новые технологии, формы обучения и инструменты взаимодействия с работодателями. В этом отношении рамочно-компетентностные и сертификационные системы оказываются особенно показательными, поскольку делают повышение профессиональной квалификации частью самой логики кадрового регулирования [4; 8; 17].

Четвертая закономерность состоит в том, что во многих странах возникает потребность в гибридных педагогических ролях. Международный опыт показывает, что классическая дихотомия «преподаватель — мастер производственного обучения» все чаще оказывается недостаточной. Системы профессионального образования вводят или фактически используют педагогов-практиков, инструкторов из отрасли, координаторов взаимодействия с работодателями, специалистов по цифровому обучению, наставников и экспертов по оценке квалификаций (А. Тарани, А. О. Салонен) [20]. Даже там, где эти роли не закреплены в номенклатурном виде, они становятся важным элементом кадровой архитектуры системы.

Наконец, пятая закономерность заключается в том, что устойчивые зарубежные модели сочетают достаточную степень формализации с гибкостью кадровой структуры. Там, где государство сохраняет сильный контроль, обычно существуют статусы, ранги, сертификаты или посты. Там, где учреждения обладают автономией, роль формального регулятора выполняют профессиональные стандарты и требования к качеству. И в том, и в другом случае успешность системы зависит не столько от наличия перечня должностей, сколько от того, насколько ясно определены роли, требования к ним и механизмы профессионального роста.

Заключение

Для российской системы СПО анализ зарубежного опыта показывает, что одной номенклатуры недостаточно. Она обеспечивает правовую определенность и унификацию, но хуже отвечает на вызовы гибкого обновления педагогических ролей, индустриальной кооперации, цифровизации и появление новых профессиональных задач. В настоящее время в российских условиях требуются обсуждение и апробация эффективных практик регулирования кадрового обеспечения педагогического процесса в СПО, зарекомендовавших себя в зарубежных странах с высоким уровнем развития системы профессионального образования.

Литература

1. Teachers and Leaders in Vocational Education and Training [Электронный ресурс]. OECD : [website]. Paris : OECD Publishing, 2021. URL: https://www.oecd.org/en/publications/teachers-and-leaders-in-vocational-education-and-training_59d4fbb1-en.html (дата обращения: 02.03.2026).
2. Teachers and trainers in a changing world [Электронный ресурс]. CEDEFOP : [website]. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5586> (дата обращения: 03.03.2026). DOI: 10.2801/53769.
3. Vocational education and training in Europe: United Kingdom 2018 [Электронный ресурс]. CEDEFOP : [website]. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vocational-education-and-training-europe-united-kingdom-2018> (дата обращения: 03.03.2026).
4. Teachers and trainers in a changing world [Электронный ресурс]. CEDEFOP : [website]. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. DOI: 10.2801/53769. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5586> (дата обращения: 03.03.2026).
5. Grollmann Ph. The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality // European Educational Research Journal. 2008. No. 7 (4). DOI: 10.2304/eeerj.2008.7.4.535.
6. Berufsbildungsgesetz [Электронный ресурс]. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz : [website]. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/ (дата обращения: 04.03.2026).
7. Ausbilder-Eignungsverordnung [Электронный ресурс]. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz : [website]. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/ (дата обращения: 04.03.2026).
8. Hensen K. A., Hippach-Schneider U. Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Germany // Cedefop ReferNet thematic perspectives series. 2016. 20 p.
9. Décret n°92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel [Электронный ресурс]. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000528079> (дата обращения: 05.03.2026).
10. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation [Электронный ресурс]. URL: <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm> (дата обращения: 06.03.2026).
11. Konovalov A. A., Ozhiganova D. A. Training of Vocational Education Teachers in Great Britain and China // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2022. № 4 (117). С. 109–116. DOI: 10.37972/chgpu.2022.117.4.014.
12. Vocational Education Law of the People's Republic of China (Закон Китайской Народной Республики «О профессиональном образовании») (по состоянию на 20.04.2022). [Электронный ресурс] // ИС ПАРАГРАФ : [справочная система]. URL: https://prg.kz/document/?doc_id=31700703 (дата обращения: 06.03.2026).
13. Professional Development and Career Tracks [Электронный ресурс] // Ministry of Education Singapore : [website]. URL: <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development> (дата обращения: 06.03.2026).
14. Teacher Standards and Certification Requirements in South Korea: A Comprehensive Guide [Электронный ресурс] // Generis Global Legal Services : [website]. URL: <https://generisonline.com/teacher-standards-and-certification-requirements-in-south-korea-a-comprehensive-guide/> (дата обращения: 06.03.2026).
15. TAFE Колледжи в Австралии [Электронный ресурс]. UniPage LLC : [website]. URL: https://www.unipage.net/ru/colleges_australia_tafe (дата обращения: 07.03.2026).

16. Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation: Models, Approaches and Trends / eds. F. Büning, G. Spöttl, H. Stolte. Singapore : Springer, 2022. 491 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-16-6474-8>.
17. Voisin A., Dumay X. How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation // Teaching and teacher education. 2020. Vol. 96 (2). P. 103–144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>.
18. Standards for RTOs [Электронный ресурс] // Australian Skills Quality Authority : [website]. URL: <https://www.asqa.gov.au/rtos/2025-standards-rtos> (дата обращения: 10.03.2026).
19. Teacher Educators in Vocational and Further Education / ed. S. Loo. Springer Nature Switzerland AG, 2022. 144 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-90502-6>.
20. Tapani A., Salonen A. O. Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education // International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET). 2019. Vol. 6. Iss. 3. P. 243–260. DOI: 10.13152/IJRVET.6.3.3.
- in the EU – Germany. Cedefop ReferNet thematic perspectives series, 2016, 20 p. (In English).
9. Décret n°92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000528079> (accessed 05.03.2026). (In French).
10. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. URL: <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm> (accessed 06.03.2026). (In French).
11. Konovalov A. A., Ozhiganova D. A. Training of Vocational Education Teachers in Great Britain and China. Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva, 2022, no. 4 (117), pp. 109–116. (In English).
12. Vocational Education Law of the People's Republic of China (as of 20.04.2022). URL: https://prg.kz/document/?doc_id=31700703 (accessed 06.03.2026). (In English).
13. Professional Development and Career Tracks. Ministry of Education Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development> (accessed 06.03.2026). (In English).
14. Teacher Standards and Certification Requirements in South Korea: A Comprehensive Guide. Generis Global Legal Services. URL: <https://generisonline.com/teacher-standards-and-certification-requirements-in-south-korea-a-comprehensive-guide/> (accessed 06.03.2026). (In English).
15. TAFE Colleges in Australia. UniPage LLC. URL: https://www.unipage.net/ru/colleges_australia_tafe (accessed 07.03.2026). (In Russian).
16. Büning F., Spöttl G., Stolte H. (eds.). Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation: Models, Approaches and Trends. Singapore, 2022, 491 p. (In English).
17. Voisin A., Dumay X. How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. Teaching and teacher education, 2020, vol. 96 (2), pp. 103–144. (In English).
18. Standards for RTOs. Australian Skills Quality Authority. URL: <https://www.asqa.gov.au/rtos/2025-standards-rtos> (accessed 10.03.2026). (In English).
19. Teacher Educators in Vocational and Further Education. Ed. S. Loo. 2022, 144 p. (In English).
20. Tapani A., Salonen A. O. Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 2019, vol. 6, iss. 3, pp. 243–260. (In English).

References

Статья поступила в редакцию 25.03.2026. Принята в печать 19.04.2026.



ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

УДК/UDC 371.4:004

DOI 10.54509/22203036_2026_3_49

EDN VCESVG



Маджуга Анатолий Геннадьевич

доктор педагогических наук, профессор,
доктор психологических наук, заведующий кафедрой
педагогике и психологии, ГАУ ДПО Институт развития
образования Республики Башкортостан, г. Уфа

Madzhuga Anatoly G.

Doctor of Pedagogical Science, Full Professor, Doctor
of Psychological Science, Head of the Department of Pedagogy,
Psychology and Health Protection, Institute for Educational
Development of the Republic of Bashkortostan, Ufa

Зникина Людмила Степановна

доктор педагогических наук, кандидат филологических наук,
профессор, профессор, профессор кафедры иностранных
языков, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный
технический университет имени Т. Ф. Горбачева»,
г. Кемерово

Znikina Lyudmila S.

Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Philological Sciences, Full Professor,
Professor of Foreign Languages Department,
T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University,
Kemerovo

НОВЫЕ РЕШЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПАРАДИГМЫ И ЭТАЛОНЫ

NEW SOLUTIONS IN ORGANIZING THE EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOLS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: PARADIGMS AND STANDARDS

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основания и практические решения организации воспитательного пространства общеобразовательной школы в условиях цифровой трансформации образования. Авторами представлен сравнительный анализ дефиниций понятия «воспитательное пространство» в отечественной и зарубежной педагогической науке; предложено авторское определение, раскрывающее

его сущность через интеграцию аксиологического, коммуникативного, деятельностного и технологического компонентов. В статье приведены сущностные характеристики воспитательного пространства в условиях цифровой трансформации, раскрыто содержание ключевых парадигм и эталонов воспитания в цифровую эпоху. Представленная авторская структурно-функциональная модель организации воспитательного

пространства школы в условиях цифровой трансформации образования развернуто раскрыта в описании ее структурных компонентов.

Abstract. The article examines the theoretical foundations and practical solutions for organizing the educational space of a general education school in the context of digital transformation of education. A comparative analysis of definitions of the concept of “educational space” in Russian and foreign pedagogical science is presented; an authors’ definition is proposed that reveals its essence through the integration of axiological, communicative, activity-based and technological components. The essential characteristics of educational space and its specifics in the context of digital transformation are described. The content of the key paradigms and standards of upbringing in the digital age is revealed. The authors’ structural and functional model of organizing the educational space of a school in the context of digital transformation of education is presented, and its structural components are described.

Ключевые слова: воспитательное пространство, цифровая трансформация образования, парадигмы воспитания, эталоны воспитания, структурно-функциональная модель, цифровая среда, воспитательная система школы.

Keywords: educational space, digital transformation of education, paradigms of upbringing, standards of upbringing, structural-functional model, digital environment, educational system of school.

Введение

Актуальность проблемы организации воспитательного пространства школы в условиях цифровой трансформации образования обусловлена масштабными изменениями, охватившими все сферы жизнедеятельности человека и коренным образом преобразующими характер педагогического взаимодействия. Стремительное внедрение цифровых технологий в образовательную практику порождает принципиально новую конфигурацию пространственных и временных параметров воспитательного процесса: традиционные границы между школой и внешкольной средой становятся подвижными, а сама воспитательная деятельность разворачивается одновременно в физическом и виртуальном измерениях. Перед педагогической наукой встает задача переосмысления сложившихся представлений о воспитательном пространстве с учетом реалий цифровой эпохи.

Однако в сложившейся системе педагогических знаний вопросы организации воспитательного пространства школы в контексте цифровой трансформации образования не получили достаточного теоретиче-

ского осмысления: концептуальный аппарат нередко ограничивается адаптацией традиционных представлений к новым технологическим условиям, тогда как специфика цифрового измерения воспитания, его парадигмальные основания и эталонные ориентиры остаются недостаточно изученными. Практика свидетельствует о том, что большинство школ находится в поиске организационных моделей, позволяющих целостно выстраивать воспитательное пространство в условиях цифровой трансформации.

На наш взгляд, организация воспитательного пространства школы в современных условиях должна основываться на интеграции гуманистических ценностей педагогики с возможностями цифровых технологий при приоритете личностно ориентированного подхода к воспитанию как фундаментального принципа, определяющего характер всех педагогических решений.

Цель статьи – на основе теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований раскрыть сущность и специфику воспитательного пространства школы в условиях цифровой трансформации образования, охарактеризовать ключевые парадигмы и эталоны воспитания в цифровую эпоху, а также представить структурно-функциональную модель организации воспитательного пространства школы.

Методология

В качестве методологической основы исследования выступил полипарадигмальный подход, позволяющий рассмотреть воспитательное пространство школы в условиях цифровой трансформации с позиций системного, деятельностного, аксиологического и культурологического подходов. Системный подход обеспечил анализ воспитательного пространства как целостного образования с взаимосвязанными структурными компонентами [1, с. 109–112]. Деятельностный подход позволил рассмотреть воспитательное пространство через призму организации совместной деятельности субъектов образования в условиях цифровой среды [2, с. 143–145; 3, с. 104–106]. Аксиологический подход задал ценностные ориентиры исследования, определив гуманистические основания воспитания в цифровую эпоху [4, с. 50–52; 5, с. 87–89]. Культурологический подход обеспечил рассмотрение воспитательного пространства как феномена культуры, вбирающего ценности и традиции общества [6, с. 29–31; 7, с. 72–74].

Результаты

Проблема воспитательного пространства занимает значимое место в педагогической науке, однако единства в трактовке этого понятия не сложилось. Анализ



научной литературы позволяет выделить несколько концептуальных подходов к его определению.

В отечественной педагогике воспитательное пространство рассматривается преимущественно как системное образование. В классических трактовках оно понимается как педагогически целесообразно организованная среда, создаваемая усилиями социальных субъектов различного уровня ради достижения личностно развивающих целей [8, с. 63–65]. Ряд авторов акцентирует его динамическую природу, рассматривая воспитательное пространство как сеть взаимосвязанных педагогических событий, возникающих в результате конструктивной деятельности участников образовательного процесса [9, с. 184–186]. В других подходах воспитательное пространство трактуется как «система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении», а его принципиальное отличие от воспитательной среды усматривается в том, что пространство — в отличие от среды — осваивается субъектами и обретает внутренний смысл [10, с. 118–120].

В зарубежной педагогике понятие, близкое к «воспитательному пространству», разрабатывается в контексте концепций «воспитывающей среды» (nurturing environment) и «образовательной экосистемы». М. Fullan и J. Quinn трактуют образовательное пространство как «совокупность связей, культур и практик, которые либо открывают, либо закрывают возможности для глубокого обучения и личностного роста» [11, с. 15]. N. Selwyn анализирует образовательное пространство в контексте цифровой эпохи как динамически конструируемое поле взаимодействий между людьми, технологиями и институтами, где технологии не являются нейтральным инструментом, но активно переформируют педагогические отношения [12, с. 78–80]. F. Pettersson, опираясь на теорию деятельности, рассматривает цифровую трансформацию образовательного пространства как переход к качественно иным формам организации педагогической деятельности, требующий пересмотра устоявшихся практик [13, с. 190–192]. S. Timotheou с соавторами подчеркивает, что цифровая трансформация образовательного пространства предполагает не просто введение новых технологий, но изменение образовательной культуры, управления и педагогических практик в их совокупности [14, с. 6700–6702].

Отечественные исследователи последних лет акцентируют внимание на трансформации воспитательного пространства под воздействием цифровизации. Б. В. Марков и А. М. Сергеев рассматривают цифровую среду как качественно новое коммуникативное про-

странство, меняющее характер диалога и педагогического взаимодействия [7, с. 72–74]. А. Ф. Матушак с соавторами исследует специфику воспитательной работы в цифровом образовательном пространстве и фиксирует принципиальные различия в предпочтениях обучающихся при выборе форм воспитательной деятельности в зависимости от типа среды [15, с. 10–12]. Д. П. Козолупенко обнаруживает инверсию основных тенденций цифровизации в образовательном пространстве, когда технологические возможности, призванные расширить воспитательный потенциал школы, оборачиваются новыми рисками атомизации и фрагментации воспитательных влияний [10, с. 118–120].

Большинство исследователей сходятся в том, что воспитательное пространство представляет собой не просто территорию или среду, но педагогически организованную систему отношений, ценностей и практик, создающую условия для становления личности.

Обобщение представленных концептуальных подходов позволяет перейти к формулировке авторского определения, которое синтезирует их продуктивные идеи с учетом специфики цифровой трансформации образования. Под *воспитательным пространством школы* мы понимаем педагогически организованную, ценностно насыщенную систему отношений, деятельности и коммуникаций, разворачивающихся в физической и цифровой реальности, которая целенаправленно создается совместными усилиями всех субъектов образовательного процесса и обеспечивает условия для духовно-нравственного становления, гражданской идентификации и личностного самоопределения школьника.

Предлагаемое определение содержит ряд существенных концептуальных отличий от имеющихся трактовок. Во-первых, воспитательное пространство характеризуется как система отношений и деятельности, а не просто как среда или территория — тем самым подчеркивается его субъектно-деятельностная природа, предполагающая активное соучастие всех участников воспитательного процесса. Во-вторых, в определении зафиксирован бинарный характер современного воспитательного пространства: его разворачивание в физической и цифровой реальности одновременно, что отражает принципиально новую онтологию пространства в условиях цифровой трансформации. В-третьих, целеполагающим ориентиром выступает триада взаимосвязанных результатов воспитания: духовно-нравственное становление, гражданская идентификация и личностное самоопределение, — что задает ценностный вектор всей организации воспитательного пространства и соответствует гуманистической традиции отечественной педагогики.

Анализ научной литературы и осмысление педагогической практики позволяют выделить следующие существенные характеристики воспитательного пространства школы:

– *целостность*. Воспитательное пространство представляет собой не механическую совокупность компонентов, но системное образование, все элементы которого функционально взаимосвязаны и подчинены единым ценностно-целевым ориентирам. Разрушение одного из элементов ведет к дисфункции всей системы [1, с. 109–112; 9, с. 184–186];

– *субъектность*. Воспитательное пространство создается и поддерживается активностью субъектов – педагогов, обучающихся, родителей, представителей социального окружения школы. В этом принципиальное отличие воспитательного пространства от воспитательной среды: первое конструируется субъектами, тогда как вторая существует как данность, не зависящая от их воли [2, с. 143–145; 8, с. 63–65];

– *ценностная насыщенность*. Воспитательное пространство не является аксиологически нейтральным: в нем всегда воплощены определенные ценностные приоритеты, которые задают характер педагогических отношений, содержание деятельности и критерии оценки ее результатов [4, с. 50–52; 5, с. 87–89];

– *динамичность*. Воспитательное пространство не является статичной конструкцией: оно постоянно меняется под воздействием внешних и внутренних факторов, в том числе технологических трансформаций [16, с. 24–26; 17, с. 6–8];

– *событийность*. Ключевым механизмом функционирования воспитательного пространства является педагогическое событие – значимая совместная деятельность, создающая возможность для личностного роста и ценностного переживания. Через события воспитательное пространство «оживает» и становится подлинно формирующим [18, с. 162–164];

– *открытость*. Воспитательное пространство школы не ограничено стенами образовательного учреждения, но включает разнообразные институции, сообщества и пространства, которые актуализируются в ходе воспитательной деятельности [19, с. 277–279; 20, с. 47–49].

Необходимо отметить, что цифровая трансформация образования вносит качественные изменения во все характеристики воспитательного пространства, порождая его принципиально новую конфигурацию [1, с. 109–112; 21, с. 26–28].

Во-первых, происходит пространственно-временная экспансия воспитательного пространства: цифровая среда снимает традиционные ограничения физической локализации воспитательных взаимодействий.

Школьник одновременно присутствует в нескольких пространствах – классном, школьном, виртуальном, – каждое из которых несет определенный воспитательный потенциал и создает специфические воспитательные риски. Эффективные воспитательные практики требуют целенаправленной интеграции этих пространств, а не их стихийного сосуществования [13, с. 190–192].

Во-вторых, изменяется характер субъект-субъектных отношений в воспитательном пространстве. Цифровая коммуникация создает новые форматы педагогического взаимодействия, обладающие особой феноменологией: опосредованностью, асинхронностью, принципиально иным режимом присутствия участников. Б. В. Марков и А. М. Сергеев фиксируют качественные изменения в характере диалога и его воспитательных функциях в условиях цифровой коммуникации [7, с. 72–74]. W. Holmes, M. Bialik и C. Fadel указывают, что взаимодействие с искусственным интеллектом создает принципиально новый тип педагогического отношения, требующий особого этического осмысления [22, с. 45–47].

В-третьих, цифровая трансформация порождает новые риски для воспитательного пространства школы. Д. П. Козолупенко указывает на угрозу атомизации воспитательных влияний в условиях цифровизации, когда разнородные информационные потоки размывают ценностные ориентиры [10, с. 118–120]. А. В. Андреев с соавторами фиксирует острое противоречие между возможностями цифровых технологий для воспитания и реальным уровнем готовности педагогов к их педагогически осмысленному использованию [19, с. 277–279]. Д. С. Попов с соавторами анализирует системные риски цифровизации для качества воспитательной среды российской школы [23, с. 28–30].

В-четвертых, цифровая трансформация открывает новые возможности для проектирования воспитательного пространства. Т. Н. Носкова обосновывает методологические принципы запуска инноваций в цифровой образовательной среде, которые в равной мере применимы к реорганизации воспитательного пространства [20, с. 47–49]. Н. И. Рыжова с соавторами показывают, что педагогически обоснованное использование цифрового контента существенно расширяет воспитательный потенциал образовательного процесса [24, с. 193–195]. L. Ilomäki и M. Lakkala на основе широкого эмпирического исследования констатируют, что цифровая трансформация повседневных школьных практик способна как обогащать, так и обеднять воспитательные отношения в зависимости от педагогической позиции организаторов [3, с. 104–106].

Так, цифровая трансформация образования не просто расширяет арсенал воспитательных средств,



но ставит перед педагогической наукой принципиальный вопрос: в рамках каких концептуальных оснований выстраивается воспитательная деятельность в изменившихся условиях? Ответ на указанный вопрос требует обращения к понятию парадигмы.

Понятие «парадигма» (от греч. *paradeigma* – «пример, образец») применительно к воспитанию обозначает исходную концептуальную схему, систему ценностей и методологических установок, в рамках которых строится воспитательная деятельность. В условиях цифровой трансформации образования можно выделить несколько конкурирующих и взаимодополняющих парадигм:

– *технократическая парадигма*. В рамках названной парадигмы цифровые технологии рассматриваются как универсальное средство решения воспитательных задач, а эффективность воспитания измеряется количественными показателями вовлеченности обучающихся в цифровые активности. Воспитательное пространство трактуется как совокупность технологических платформ и сервисов. Н. Селвин и А. Д. Король с соавторами указывают на принципиальную ограниченность названной парадигмы: технологии не решают ценностных проблем воспитания, но могут создавать иллюзию их решения [4, с. 50–52; 12, с. 78–80];

– *гуманистическая парадигма*. Названная парадигма ставит в центр воспитательного пространства личность школьника как самоценность и субъект собственного развития. Цифровые технологии в рамках гуманистической парадигмы выступают инструментом расширения возможностей для личностного самовыражения, творчества и ценностного самоопределения. М. Фуллан и Дж. Куинн обосновывают, что «глубокое обучение» в цифровую эпоху возможно лишь при условии гуманистической направленности педагогических практик [11, с. 15]. С. Е. Шишов и В. А. Кальней акцентируют значимость ценностных оснований воспитания в цифровой среде [5, с. 87–89];

– *экосистемная парадигма*. Рассматриваемая парадигма трактует воспитательное пространство как открытую педагогическую экосистему, интегрирующую ресурсы физической и цифровой реальности, семьи, школы, местного сообщества и глобальной информационной среды. S. Timotheou с соавторами показывает, что цифровая трансформация, реализуемая в логике экосистемного подхода, наиболее полно раскрывает воспитательный потенциал образовательного пространства [14, с. 6700–6702];

– *ценностно-смысловая парадигма*. В рамках названной парадигмы воспитательное пространство организуется вокруг системы ценностей и смыслов, состав-

ляющих духовный стержень личности. Ю. В. Громыко обосновывает, что культурно-историческая традиция отечественной педагогики содержит необходимые ресурсы для преодоления рисков цифровизации именно на ценностно-смысловых основаниях. В. Ю. Бельский с соавторами анализирует философские аспекты взаимодействия цифровых технологий и системы образования в контексте ценностных трансформаций [25, с. 216–218];

– *фрактально-резонансная парадигма*. В рамках данной парадигмы воспитательное пространство трактуется как система, в которой ценностные образцы и поведенческие модели педагогов по принципу фрактального самоподобия воспроизводятся на всех уровнях: от отдельного взаимодействия до уклада школы в целом. Цифровая среда многократно усиливает резонансный потенциал воспитательных влияний: ценностно насыщенный контент тиражируется в сетевом пространстве, охватывая аудитории, недостижимые для традиционного воспитания [20, с. 47–49]. Задача педагога состоит в создании эталонных образцов мышления и отношения к миру, способных к фрактальному самовоспроизводству в образовательной среде [6, с. 29–31];

– *синергетическая парадигма*. В рамках синергетической парадигмы воспитательное пространство рассматривается как открытая нелинейная система, способная к самоорганизации под воздействием педагогических импульсов [8, с. 63–65]. Воспитательный эффект возникает из пересечения разнородных факторов – педагогических, социальных, технологических, – порождая качественный скачок в развитии личности и образовательного сообщества. Сетевое взаимодействие субъектов и возможности коллективного творчества в цифровой среде существенно расширяют синергетический потенциал воспитательного пространства [14, с. 6700–6702]. Задача педагога – не прямое управление, но создание условий для его продуктивного саморазвития через инициирование значимых событий и культивирование атмосферы совместного смыслотворчества [18, с. 162–164].

Цифровая трансформация образования не только порождает конкурирующие парадигмальные основания воспитательной деятельности, но и неизбежно ставит перед педагогической наукой принципиальный вопрос: какой образец личности выступает ориентиром в изменившихся условиях? Ответ на этот вопрос требует обращения к понятию эталона воспитания.

Понятие «эталон» в контексте воспитания обозначает нормативный образец личности выпускника школы, воплощающий социально значимые ценности и качества, которые целенаправленно формируются

в воспитательном пространстве. В условиях цифровой трансформации содержание эталона воспитания претерпекает качественные изменения.

– *цифровая гражданственность* как эталонная характеристика предполагает сформированность ответственного, этически осмысленного и критически рефлекслируемого отношения к цифровой среде, ее ресурсам, рискам и последствиям. В. Л. Назаров с соавторами выделяет цифровую гражданственность в качестве одного из ключевых ориентиров воспитательной деятельности в условиях цифровой трансформации среднего образования [1, с. 115–117];

– *критическое медиамышление* как эталонная характеристика включает способность различать достоверную и недостоверную информацию в цифровой среде, распознавать манипулятивные техники, сохранять ценностную идентичность в условиях информационной избыточности. А. Ф. Матушак с соавторами указывает, что формирование критического медиамышления является одной из центральных задач воспитания в условиях цифровой образовательной среды [15, с. 10–12];

– *ценностная устойчивость* как эталонная характеристика означает способность сохранять нравственный стержень и гуманистические ориентиры в условиях ценностной неопределенности и информационной агрессии цифровой среды. С. Е. Шишов и В. А. Кальней обосновывают, что воспитание традиционных ценностей в цифровой среде не противостоит ее освоению, но задает ему осмысленные ориентиры [5, с. 87–89];

– *субъектность в цифровой среде* как эталонная характеристика предполагает активную, творческую, преобразующую позицию личности по отношению к цифровому пространству в противовес позиции пассивного потребителя контента. М. Fullan и J. Quinn рассматривают рождение активного субъекта в цифровой среде как ключевой результат воспитания в современной школе [11, с. 17];

– *сотрудничество и эмпатия* как эталонная характеристика подчеркивает значимость живых человеческих связей, взаимопомощи и сочувствия как противовеса тенденции к виртуализации и атомизации, которую несет с собой цифровая культура. W. Holmes с соавторами указывает, что воспитание способности к подлинному человеческому сотрудничеству остается незаменимой функцией школы в эпоху искусственного интеллекта [22, с. 45–47];

– *фрактально-голографическое мышление* обучающихся как эталонная характеристика предполагает способность видеть в частном общее, в локальном событии – системную закономерность, воспринимая явления в их целостности и самоподобии [6, с. 29–31]. В усло-

виях цифровой трансформации, порождающей клиповость восприятия и атомизацию знания, данный тип мышления выступает необходимым условием ценностной устойчивости и интегративного осмысления действительности в единстве ее духовного, социального и технологического измерений [23, с. 28–30].

Обозначенные эталонные характеристики личности выпускника школы в совокупности образуют нормативный образ воспитательного результата, достижение которого требует соответствующей организации воспитательного пространства. Это, в свою очередь, предполагает разработку структурно-функциональной модели, способной обеспечить целостность и управляемость воспитательного процесса в условиях цифровой трансформации образования.

Построение структурно-функциональной модели организации воспитательного пространства школы в условиях цифровой трансформации образования опирается на методологические принципы системности, целостности, гуманистической направленности и технологической обоснованности педагогических решений.

Разработанная модель включает шесть структурных компонентов, взаимосвязанных функциональными отношениями и подчиненных единому ценностно-целевому основанию.

Каждый из шести компонентов разработанной модели выполняет специфическую функцию в системе организации воспитательного пространства, при этом их совокупность образует целостный педагогический механизм, обеспечивающий единство физического и цифрового измерений воспитания.

1. Ценностно-целевой компонент.

Названный компонент образует смысловое ядро модели и определяет нормативный образ результата воспитания. Функция компонента – задать аксиологические координаты всей воспитательной системы школы в единстве ее физического и цифрового измерений. Содержание ценностно-целевого компонента составляют: цель (формирование духовно-нравственной, граждански активной, критически мыслящей личности, способной к ответственному действию в физической и цифровой реальности); ценности (патриотизм, гуманизм, сотрудничество, ответственность, критичность мышления, творческое самовыражение); эталоны воспитания (цифровая гражданственность, критическое медиамышление, ценностная устойчивость, субъектность в цифровой среде, способность к сотрудничеству и эмпатии).

2. Субъектный компонент.

Рассматриваемый компонент отражает совокупность участников воспитательного пространства

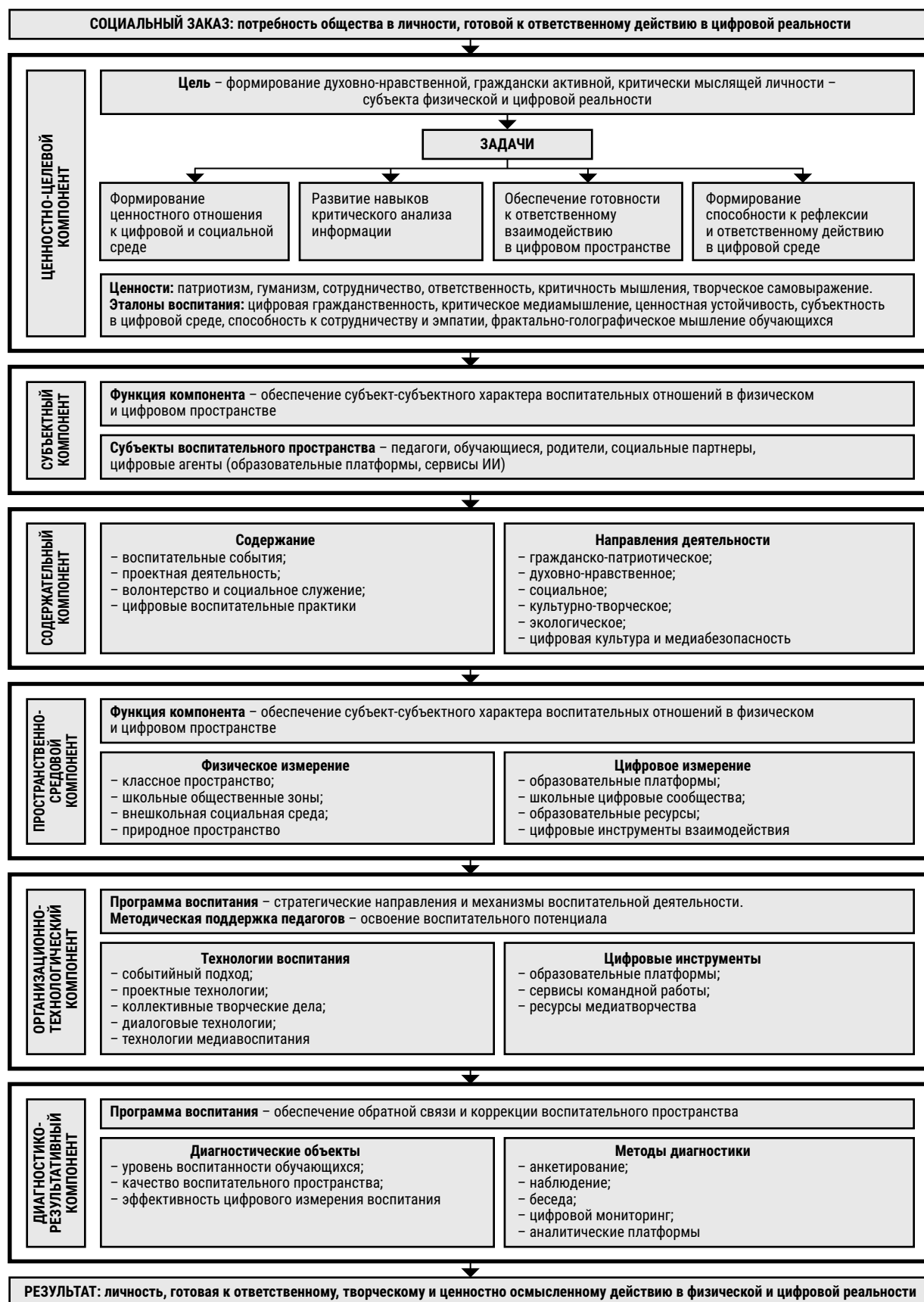


Рис. 1. Структурно-функциональная модель организации воспитательного пространства школы в условиях цифровой трансформации

и характер их взаимодействия. Функция компонента — обеспечить субъект-субъектный характер воспитательных отношений в условиях, когда коммуникация разворачивается одновременно в физическом и цифровом пространстве. Ключевые субъекты — педагоги (как носители педагогической культуры и модераторы воспитательного пространства); обучающиеся (как активные субъекты собственного развития); родители (как партнеры школы в воспитании); социальные партнеры (культурные, спортивные, профессиональные институции); цифровые агенты (образовательные платформы, сервисы искусственного интеллекта). При этом принципиально важно, что цифровые агенты рассматриваются как инструменты педагогического взаимодействия, но не как самостоятельные субъекты воспитания [14, с. 6700–6702; 22, с. 45–47].

3. Содержательный компонент.

Указанный компонент определяет совокупность воспитательных практик, событий и деятельностей, наполняющих воспитательное пространство смыслом и ценностным содержанием. Функция компонента — обеспечить ценностно насыщенный, педагогически осмысленный характер всех форм активности в воспитательном пространстве. Содержание компонента включает: воспитательные события (ключевые события годового цикла, формирующие коллективную память и идентичность сообщества); проектную деятельность (социальные, творческие, гражданские проекты в физической и цифровой среде); волонтерство и социальное служение; цифровые воспитательные практики (создание и публикация социально значимого контента, участие в цифровых акциях и проектах, медиатворчество) [15, с. 10–12; 24, с. 193–195].

4. Пространственно-средовой компонент.

Рассматриваемый компонент описывает пространственную организацию воспитательного пространства в единстве его физического и цифрового измерений. Функция компонента — создать интегрированную педагогическую среду, в которой физическое и виртуальное пространства взаимно дополняют и обогащают друг друга. Физическое измерение: классное пространство, школьные общественные зоны, внешкольная социальная среда, природное пространство. Цифровое измерение — официальные образовательные платформы (с педагогически управляемым контентом); школьные цифровые сообщества (сайт, группы в социальных сетях); образовательные ресурсы (электронные библиотеки, образовательный контент); цифровые инструменты взаимодействия (мессенджеры, видеоконференции, совместные документы) [3, с. 104–106; 16, с. 24–26; 20, с. 47–49].

5. Организационно-технологический компонент.

Названный компонент включает совокупность организационных механизмов, педагогических технологий и цифровых инструментов, обеспечивающих функционирование воспитательного пространства. Функция компонента — обеспечить педагогически обоснованное, системное и управляемое функционирование воспитательного пространства школы. Содержание компонента: программа воспитания (стратегический документ, определяющий приоритеты и механизмы воспитательной деятельности); технологии воспитания (событийный подход, проектные технологии, коллективные творческие дела, диалоговые технологии, технологии медиавоспитания); цифровые инструменты воспитания (образовательные платформы, приложения для командной работы, ресурсы для медиатворчества); система методической поддержки педагогов в освоении воспитательного потенциала цифровой среды [1, с. 109–112; 9, с. 184–186].

6. Диагностико-результативный компонент.

Завершающий компонент модели обеспечивает мониторинг состояния воспитательного пространства и оценку результатов воспитания. Функция компонента — создать систему обратной связи, позволяющую корректировать организацию воспитательного пространства в соответствии с запросами субъектов и достигнутыми результатами. Диагностические объекты: уровень воспитанности обучающихся (по ключевым критериям, отражающим эталоны воспитания); качество воспитательного пространства (педагогический климат, характер отношений, насыщенность ценностным содержанием); эффективность цифрового измерения воспитательного пространства (характер использования цифровой среды, ее воспитательный потенциал и риски). Диагностический инструментарий включает как традиционные методы (анкетирование, наблюдение, беседа), так и цифровые технологии мониторинга (аналитические платформы, методы больших данных) [19, с. 277–279; 23, с. 28–30].

Функциональные связи между компонентами модели образуют единый цикл педагогического управления воспитательным пространством: ценностно-целевой компонент задает направление; субъектный — определяет агентов; содержательный — наполняет пространство смыслом; пространственно-средовой — обеспечивает организацию физической и цифровой среды; организационно-технологический — запускает механизмы функционирования; диагностико-результативный — обеспечивает обратную связь и коррекцию. Все компоненты объединены системообразующим принципом гуманистической направленности вос-



питания, который определяет не только содержание, но и характер педагогических отношений во всех измерениях воспитательного пространства.

Принципиальной особенностью предлагаемой модели является ее амбивалентный характер: она ориентирована одновременно на раскрытие воспитательного потенциала цифровой среды и на минимизацию ее рисков посредством целенаправленной педагогической работы с ценностными основаниями воспитания. А. Ю. Уваров показывает, что цифровая трансформация школы достигает воспитательных результатов лишь тогда, когда технологические решения подчинены педагогическим целям, а не определяют их [17, с. 6–8]. А. Д. Король и Ю. И. Воротницкий обосновывают, что вызовы XXI века требуют переосмысления не просто технологической базы воспитания, но его ценностно-смысловых оснований [4, с. 50–52]. В. В. Вихман и М. В. Ромм указывают на перспективы и ограничения цифровых инструментов в образовании, настаивая на необходимости педагогической рефлексии их воспитательного потенциала [16, с. 24–26].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов, существенных для теории и практики организации воспитательного пространства школы в условиях цифровой трансформации образования.

В рамках решения первой задачи — анализа существующих подходов к определению понятия «воспитательное пространство» — было установлено, что в отечественной и зарубежной педагогической науке сложились различные концептуальные традиции: от трактовки воспитательного пространства как педагогически организованной среды до его понимания как динамической сети педагогических событий и открытой образовательной экосистемы. Предложенное авторское определение фиксирует принципиально новую характеристику воспитательного пространства — его бинарную природу, предполагающую равноправное существование физического и цифрового измерений.

В рамках решения второй задачи выявлены существенные характеристики воспитательного пространства школы (целостность, субъектность, ценностная насыщенность, динамичность, событийность, открытость) и охарактеризована их трансформация в условиях цифровизации: каждая характеристика приобретает принципиально новое содержание под воздействием цифровой среды, порождая как дополнительные воспитательные ресурсы, так и специфические риски.

В рамках решения третьей задачи описаны шесть парадигм воспитания в условиях цифровой трансфор-

мации (технократическая, гуманистическая, экосистемная, ценностно-смысловая, фрактально-резонансная и синергетическая) и шесть эталонных характеристик личности выпускника школы в цифровую эпоху: цифровая гражданственность, критическое медиамышление, ценностная устойчивость, субъектность в цифровой среде, способность к сотрудничеству и эмпатии, фрактально-голографическое мышление обучающихся.

В рамках решения четвертой задачи разработана структурно-функциональная модель организации воспитательного пространства школы в условиях цифровой трансформации образования, включающая шесть взаимосвязанных компонентов: ценностно-целевой, субъектный, содержательный, пространственно-средовой, организационно-технологический и диагностико-результативный. Принципиальным основанием модели выступает идея гуманистической направленности воспитания как системообразующего принципа, подчиняющего все технологические решения ценностным целям развития личности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная модель может служить ориентиром для проектирования программ воспитания в общеобразовательных организациях, реализующих стратегию цифровой трансформации, а предложенные эталоны и парадигмы — основанием для разработки критериев оценки воспитательной деятельности школы в условиях цифровой эпохи.

Литература

1. Актуальные проблемы цифровой трансформации среднего образования / В. Л. Назаров, Д. В. Жердев, А. В. Буйначева // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 4. С. 109–166. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-109-166. EDN: WRVKTY.
2. Дворецкая И. В., Уваров А. Ю. Готовы ли школы к цифровой трансформации: о результатах мониторинга общеобразовательных организаций // Вопросы образования. 2025. № 1. С. 140–168. DOI: 10.17323/vo-2025-19763. EDN: TRUWUY.
3. Ilomäki L., Lakkala M. Digital Transformation of Everyday School Practices // Computers & Education. 2021. Vol. 167. P. 104–158.
4. Король А. Д., Воротницкий Ю. И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 48–61. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61. EDN: SXEPBK.
5. Шишов С. Е., Кальней В. А. Воспитание традиционных ценностей в цифровой среде: вызовы и возможности для современного образования // Агроинженерия. 2025. Т. 27. № 4. С. 85–93. DOI: 10.26897/2687-1149-2025-4-85-93. EDN: VSAGOC.
6. Громыко Ю. В. Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. № 2. С. 27–40. DOI: 10.17759/chp.2023190204. EDN: OAKVGI.
7. Марков Б. В., Сергеев А. М. Диалог и коммуникация в практиках цифрового образования // Человек. 2022. Т. 33. № 6. С. 69–87. DOI: 10.31857/S023620070023379-3. EDN: NBPXKO.
8. Смирнов С. А. Цифровая школа: в поисках объяснительных моделей. Часть 1 // Science for Education Today. 2021. Т. 11. № 6. С. 62–79. DOI: 10.15293/2658-6762.2106.04. EDN: EXABXW.

9. Анализ представлений директоров школ России о цифровой трансформации / А. А. Дерябин, И. Э. Бойцов, А. А. Попов [и др.] // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 10. С. 182–207. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-10-182-207. EDN: VHMWBT.
10. Козолупенко Д. П. Инверсия основных тенденций цифровизации в образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 115–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-115-129. EDN: LLOXOU.
11. Fullan M., Quinn J. Deep Learning in a Digital Age // Educational Leadership. 2021. Vol. 78 (8). P. 14–20.
12. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London : Bloomsbury Publishing, 2021. 256 p.
13. Pettersson F. Understanding Digitalization and Educational Change in School by Means of Activity Theory and the Levels of Learning Concept // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. № 1. P. 187–204. DOI: 10.1007/s10639-020-10239-8. EDN: HRWIDA.
14. Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review / S. Timotheou, O. Miliou, Y. Dimitriadis [et al.] // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28. No. 6. P. 6695–6726. DOI: 10.1007/s10639-022-11431-8. EDN: DTZWZM.
15. Сравнение форм воспитательной работы образовательных организаций в цифровом образовательном пространстве и предпочтений обучаемых / А. Ф. Матушак, О. Ю. Павлова, Ю. А. Ахкамova [и др.] // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 3. С. 7–30. DOI: 10.15293/2658-6762.2203.01. EDN: UHECEZ.
16. Вихман В. В., Ромм М. В. «Цифровые двойники» в образовании: перспективы и реальность // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 22–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32. EDN: FODZSG.
17. Уваров А. Ю. Цифровое обновление образования: на пути к «идеальной школе» // Информатика и образование. 2022. Т. 37. № 2. С. 5–13. DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-2-5-13. EDN: PWDQJB.
18. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Дидактика цифровой эпохи: некоторые аспекты развития // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 490. С. 160–168. DOI: 10.17223/15617793/490/18. EDN: JASQVC.
19. Восприятие цифровизации школьного образования: исследовательские результаты онлайн-фокус-групп с учителями и родителями учеников / А. В. Андреевкова, Е. В. Дмитриева, А. В. Носкова // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 2 (168). С. 272–291. DOI: 10.14515/monitoring.2022.2.1990. EDN: KYSDFM.
20. Носкова Т. Н. Цифровая образовательная среда: методологический аспект запуска инноваций // Информатика и образование. 2023. Т. 38. № 6. С. 45–51. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-6-45-51. EDN: YCASCN.
21. Цифровая трансформация образовательного пространства: новые инструменты и технологические решения / С. И. Аксенов, Р. У. Арифудинова, О. А. Катушенко [и др.] // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 24–43. DOI: 10.32744/pse.2021.1.2. EDN: UVHCIX.
22. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning / W. Holmes, M. Bialik, C. Fadel. Boston : Center for Curriculum Redesign, 2021. 180 p.
23. Цифровизация российской средней школы: отдача и факторы риска / Д. С. Попов, А. В. Стрельникова, Е. А. Григорьева // Мир России. Социология. Этнология. 2022. Т. 31. № 2. С. 26–50. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-2-26-50. EDN: IECICK.
24. Использование цифрового образовательного контента в школе: модель методики и принципы / Н. И. Рыжова, Д. А. Молохов, И. Б. Государев, С. Д. Каракозов // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 511. С. 191–199. DOI: 10.17223/15617793/511/20. EDN: XQPGYG.
25. Цифровые технологии в системе образования / В. Ю. Бельский, В. П. Майкова, Э. М. Молчан // Вопросы философии. 2022. № 2. С. 216–219. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-2-216-219. EDN: IWSSBX.

References

1. Nazarov V. L., Zherdev D. V., Buynacheva A. V. Aktual'nye problemy tsifrovoy transformatsii srednego obrazovaniya [Current problems of digital transformation of secondary education]. Obrazovanie i nauka, 2023, vol. 25, no. 4, pp. 109–166. (In Russian).
2. Dvoret'skaya I. V., Uvarov A. Yu. Gotovy li shkoly k tsifrovoy transformatsii: o rezul'tatakh monitoringa obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy [Are schools ready for digital transformation: on the results of monitoring general education organizations]. Voprosy obrazovaniya, 2025, no. 1, pp. 140–168. (In Russian).
3. Ilomäki L., Lakkala M. Digital Transformation of Everyday School Practices. Computers & Education, 2021, vol. 167, pp. 104–158. (In English).
4. Korol A. D., Vorotnitskiy Yu. I. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i vyzovy XXI veka [Digital transformation of education and the challenges of the 21st century]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2022, vol. 31, no. 6, pp. 48–61. (In Russian).
5. Shishov S. E., Kalney V. A. Vospitanie traditsionnykh tsennostey v tsifrovoy srede: vyzovy i vozmozhnosti dlya sovremennogo obrazovaniya [Education of traditional values in the digital environment: challenges and opportunities for modern education]. Agrozhenneriya, 2025, vol. 27, no. 4, pp. 85–93. (In Russian).
6. Gromyko Yu. V. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya ovladeniya deyatel'nost'yu i al'ternativy tsifrovizatsii [Cultural-historical psychology of mastering activity and alternatives to digitalization]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2023, vol. 19, no. 2, pp. 27–40. (In Russian).
7. Markov B. V., Sergeev A. M. Dialog i kommunikatsiya v praktikakh tsifrovogo obrazovaniya [Dialogue and communication in the practices of digital education]. Chelovek, 2022, vol. 33, no. 6, pp. 69–87. (In Russian).
8. Smirnov S. A. Tsifrovaya shkola: v poiskakh ob'yasnitel'nykh modeley. Chast' 1 [Digital school: in search of explanatory models. Part 1]. Science for Education Today, 2021, vol. 11, no. 6, pp. 62–79. (In Russian).
9. Deryabin A. A., Boytsov I. E., Popov A. A. et al. Analiz predstavleniy direktorov shkol Rossii o tsifrovoy transformatsii [Analysis of the perceptions of Russian school principals about digital transformation]. Obrazovanie i nauka, 2021, vol. 23, no. 10, pp. 182–207. (In Russian).
10. Kozolupenko D. P. Inversiya osnovnykh tendentsiy tsifrovizatsii v obrazovatel'nom prostranstve [Inversion of the main trends of digitalization in the educational space]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2022, vol. 31, no. 12, pp. 115–129. (In Russian).
11. Fullan M., Quinn J. Deep Learning in a Digital Age. Educational Leadership, 2021, vol. 78 (8), pp. 14–20. (In English).
12. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London, 2021, 256 p. (In English).
13. Pettersson F. Understanding Digitalization and Educational Change in School by Means of Activity Theory and the Levels of Learning Concept. Education and Information Technologies, 2021, vol. 26, no. 1, pp. 187–204. (In English).
14. Timotheou S., Miliou O., Dimitriadis Y. et al. Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. Education and Information Technologies, 2023, vol. 28, no. 6, pp. 6695–6726. (In English).
15. Matushak A. F., Pavlova O. Yu., Akhkamova Yu. A. et al. Sravnenie form vospitatel'noy raboty obrazovatel'nykh organizatsiy v tsifrovom obrazovatel'nom prostranstve i predpochteniy obuchayemykh [Comparison of forms of educational work of educational organizations in the digital educational space and preferences of students]. Science for Education Today, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 7–30. (In Russian).



16. Vikhman V. V., Romm M. V. "Tsifrovye dvoyniki" v obrazovanii: perspektivy i real'nost' ["Digital twins" in education: prospects and reality]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, no. 2, pp. 22–32. (In Russian).
17. Uvarov A. Yu. Tsifrovoe obnovenie obrazovaniya: na puti k "ideal'noy shkole" [Digital renewal of education: on the way to an "ideal school"]. *Informatika i obrazovanie*, 2022, vol. 37, no. 2, pp. 5–13. (In Russian).
18. Vayndorf-Sysoeva M. E., Subocheva M. L. Didaktika tsifrovoy epokhi: nekotorye aspekty razvitiya [Didactics of the digital age: some aspects of development]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2023, no. 490, pp. 160–168. (In Russian).
19. Andreenkova A. V., Dmitrieva E. V., Noskova A. V. Vospriyatie tsifrovizatsii shkol'nogo obrazovaniya: issledovatel'skie rezul'taty onlayn-fokus-grupp s uchitelyami i roditelyami uchenikov [Perception of digitalization of school education: research results of online focus groups with teachers and parents of students]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye pere-meny*, 2022, no. 2 (168), pp. 272–291. (In Russian).
20. Noskova T. N. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: metodologicheskii aspekt zapuska innovatsiy [Digital educational environment: methodological aspect of launching innovations]. *Informatika i obrazovanie*, 2023, vol. 38, no. 6, pp. 45–51. (In Russian).
21. Aksenov S. I., Arifulina R. U., Katushenko O. A. et al. Tsifrovaya transformatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: novye instrumenty i tekhnologicheskie resheniya [Digital transformation of the educational space: new tools and technological solutions]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2021, no. 1 (49), pp. 24–43. (In Russian).
22. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, 2021, 180 p. (In English).
23. Popov D. S., Strelnikova A. V., Grigoreva E. A. Tsifrovizatsiya rossiyskoy sredney shkoly: ot dacha i faktory riska [Digitalization of Russian secondary schools: returns and risk factors]. *Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya*, 2022, vol. 31, no. 2, pp. 26–50. (In Russian).
24. Ryzhova N. I., Molokhov D. A., Gosudarev I. B., Karakozov S. D. Ispol'zovanie tsifrovogo obrazovatel'nogo kontenta v shkole: model' metodiki i printsipy [The use of digital educational content in school: a model of methodology and principles]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2025, no. 511, pp. 191–199. (In Russian).
25. Belskiy V. Yu., Maykova V. P., Molchan E. M. Tsifrovye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [Digital technologies in the education system]. *Voprosy filosofii*, 2022, no. 2, pp. 216–219. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 03.06.2026. Принята в печать 09.06.2026.

УДК/UDC 378

DOI 10.54509/22203036_2026_3_59

EDN IPKNMM



Чэнь Иминь

аспирант, Институт психологии и образования,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», г. Казань

Chen Yimin

Postgraduate Student, Institute of Psychology and Education,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики
высшей школы, Институт психологии и образования,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», г. Казань

Ibragimov Gasanguseyn I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education,
Professor of the Department of Higher Education Pedagogy,
Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region)
Federal University, Kazan

ВНЕДРЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ: ОПЫТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КИТАЯ, РОССИИ, США И ЕВРОПЫ

THE IMPLEMENTATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHER PREPARATION SYSTEMS: THE EXPERIENCE OF CHINA, RUSSIA, THE UNITED STATES, AND EUROPE

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления процессов цифровой трансформации педагогического образования

в условиях активного внедрения технологий генеративного искусственного интеллекта. Цель статьи – комплексный анализ внедрения искусственного

интеллекта в систему подготовки учителей в высшей школе Китая в сопоставлении с подходами России, США и Европы. Методологическую основу составил сопоставительный анализ научной литературы, нормативных документов и эмпирических исследований по проблеме использования ИИ в образовании. В данной работе рассматривается роль генеративного искусственного интеллекта (далее – ГИИ), а также его потенциальные угрозы и возможности внедрения в систему высшего образования. На основе анализа литературы выделяются три школы, где проблема применения ГИИ уже активно исследуется и сам ГИИ внедряется в образовательную практику: школы Китая, России, а также страны Запада (США и Европа). Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов при разработке стратегий цифровой трансформации педагогического образования, создании учебных программ и методических рекомендаций по подготовке будущих учителей к использованию искусственного интеллекта в профессиональной деятельности.

Abstract. The relevance of the study is due to the need to understand the processes of digital transformation of pedagogical education in the context of active introduction of generative artificial intelligence technologies. The purpose of the article is a comprehensive analysis of the introduction of artificial intelligence into the teacher training system in higher education in China in comparison with the approaches of Russia, Europe and the United States. The methodological basis was a comparative analysis of scientific literature, regulatory documents and empirical research on the use of AI in education. This paper considers the role of generative artificial intelligence (hereinafter referred to as GAI), as well as its potential threats and opportunities for introduction into the higher education system. Based on the analysis of empirical literature, there are three schools where the problem of the use of GAI is already actively researched and introduced into educational practice: schools in China, Russia, the United States and Eastern countries (USA and Europe). The practical significance of the study is determined by the possibility of using its results in the development of strategies for the digital transformation of teacher education, the creation of curricula and methodological recommendations for the preparation of future teachers for the use of artificial intelligence in their professional activities.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, высшее образование, подготовка учителей, цифровизация образования, сравнительный анализ.

Keywords: generative artificial intelligence, higher education, teacher preparation, education digitalization, comparative analysis.

Введение

Сегодня тема использования искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образовании обсуждается во всем мире. ИИ уже активно применяется в самых разных сферах – от медицины до транспорта – и теперь все увереннее входит в учебный процесс.

В условиях стремительной цифровизации образования и активного внедрения технологий генеративного искусственного интеллекта (далее – ГИИ) в высшую школу возникает противоречие между высоким потенциалом данных технологий и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ их интеграции в систему профессиональной подготовки педагогических кадров. Особую остроту эта проблема приобретает в контексте национальных стратегий развития, где искусственный интеллект рассматривается не только как технологический инструмент, но и как фактор модернизации образовательных систем. В Китае, где внедрение ИИ возведено в ранг государственной политики, система подготовки учителей сталкивается с вызовом одновременного освоения цифровых компетенций и сохранения гуманитарных оснований педагогической деятельности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления и обобщения практик внедрения искусственного интеллекта в педагогическое образование Китая в сравнительной перспективе с опытом России и стран Запада (США и Европа). Потребность в системном анализе вызвана также отсутствием единых стандартов подготовки будущих учителей к работе с ИИ, различиями в подходах к регулированию и фрагментарностью существующих эмпирических данных.

Целью исследования является комплексный анализ процессов внедрения технологий генеративного искусственного интеллекта в систему подготовки учителей в высшей школе Китая в сопоставлении с подходами, реализуемыми в России, США и Европе. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) охарактеризовать государственную политику Китая в области интеграции ИИ в образование;
- 2) выявить ключевые направления исследований и практического применения ГИИ в китайской высшей школе;
- 3) провести сравнительный анализ подходов к внедрению ИИ в Китае, России и странах Запада;



4) определить основные вызовы и перспективы использования ИИ в подготовке будущих педагогов.

Методология и результаты

В исследовании проводится сопоставительный анализ того, как рассматривается проблема ГИИ в разных школах, в каких направлениях ведутся исследования и какие ключевые особенности можно выделить для каждой из них.

Американские исследователи, применив метод PRISMA, проанализировали публикации об использовании искусственного интеллекта в высшем образовании за 2016–2022 гг. В выборку вошло 138 исследований из 31 страны. Наибольшая активность наблюдается в Азии, особенно в Китае, затем следуют Европа и Северная Америка. Африка и Южная Америка остаются слабо представленными, что, по мнению авторов, связано с различиями в уровне дохода и цифрового развития стран [16].

В Китае искусственный интеллект рассматривается как приоритетное направление государственной политики. Об этом свидетельствует, в частности, принятие Министерством образования КНР в конце 2021 г. программы «План 101», направленной на поэтапное формирование знаний в области искусственного интеллекта, а также публикация «Синей книги по развитию интеллектуального образования – 2024», посвященной применению генеративного ИИ в образовательной сфере [13]. В «Плане 14-й пятилетки (2021–2025 гг.)» [11] подчеркивается необходимость развивать передовые направления, включая искусственный интеллект, чтобы ускорить цифровую трансформацию и укрепить экономику знаний. По мнению Ван Синь, искусственный интеллект рассматривается как стратегический инструмент государственной политики. Автор считает, что ИИ играет центральную роль в программе «Модернизация образования – 2035», где акцент делается на создании умных кампусов, интеграции ИИ с другими дисциплинами и формировании этических норм его применения [20].

Исследования показывают, что большинство китайских положительно оценивают внедрение ИИ в образование. Отмечается, что ИИ обновил концепцию высшей школы, повысил эффективность преподавания и управления, а также способствовал развитию у студентов критического и креативного мышления. Ван Сяоюй, Ли Янь и Су Сяотун же подчеркивают, что искусственный интеллект делает обучение более персонализированным и интерактивным [5]. Он помогает обновить учебные программы, формирует цифровые профили студентов и позволяет преподавателям адаптировать

материал под индивидуальные особенности каждого учащегося.

Китайские исследователи также провели опрос студентов, чтобы выявить их отношение к использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе. К таким работам можно отнести труд Ч. Чан и В. Ху, которые исследовали восприятие ИИ студентами Гонконга. Они пришли к выводу, что студенты активно используют генеративный ИИ для обучения, написания текстов и исследований, но при этом выражают обеспокоенность его точностью и этическими рисками [15].

В России формируется особый подход к интеграции искусственного интеллекта в систему высшего образования. Он основан на сочетании научного анализа, практических экспериментов и этического регулирования. Российская школа акцентирует внимание не столько на технологическом прогрессе, сколько на гуманитарных и методологических аспектах внедрения ИИ, рассматривая его как инструмент формирования новой образовательной культуры.

Однако стоит упомянуть, что и в России правительство активно участвует во внедрении технологий искусственного интеллекта в сферу образования. Следует отметить, что за последние годы был принят ряд стратегических правовых документов, регулирующих использование ИИ в системе высшего образования. К примеру, распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования», принятие национального стандарта РФ ГОСТ Р 59895–2021 «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология», который определяет основные понятия, принципы и подходы к использованию ИИ в образовательной сфере и служит основой для разработки единых требований и методик внедрения ИИ в учебный процесс [8].

Анализ литературы показал, что российские ученые не пришли к единому мнению относительно внедрения искусственного интеллекта в образование. Одни исследователи подчеркивают его потенциал и возможности применения, тогда как другие рассматривают ИИ как возможную угрозу. Например, П. В. Сысоев и Е. М. Филатов подчеркивают, что ChatGPT следует рассматривать не как угрозу академической честности, а как средство развития исследовательских навыков студентов [12]. Авторы выступают за обучение студентов ответственному использованию ИИ, формированию критического мышления и цифровой грамотности. Главное – научить применять нейросети осознанно,

а не запрещать их использование. Схожей позиции придерживаются Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров, Е. С. Титова и Д. А. Штыхно, которые рассматривают внедрение генеративного ИИ как эволюционный процесс [7]. Интеграция технологий требует новой этики взаимодействия, переосмысления образовательной парадигмы и разработки регламентов академической честности. Авторы отмечают, что ChatGPT открывает новую эпоху образования, где ИИ становится не заменой человека, а инструментом развития его креативности и аналитических компетенций. В то же время Е. Н. Ивахненко и В. С. Никольский обращают внимание на двойственную природу искусственного интеллекта: он способен ускорить анализ данных и повысить качество преподавания, но несет риски фейковости, отсутствия контекста и угрозу академической честности [6]. Авторы считают, что запрет на использование ИИ неэффективен; важно разрабатывать методики ответственного применения и адаптировать формы контроля знаний к новой реальности.

В то же время некоторые исследователи акцентируют внимание на практических трудностях и рисках внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Так, Т. А. Безуглый и М. Е. Ершова анализируют риски использования нейросетей — плагиат, фактологические ошибки, снижение исследовательской активности [3]. При этом ИИ может быть полезен для подготовки теоретических разделов и повышения уникальности текстов. Авторы подчеркивают необходимость создания методической базы, регулирующей применение ИИ в учебных целях. А. М. Руст и Е. Ю. Платунова также отмечают низкий уровень практического применения ИИ и недостаточную цифровую грамотность студентов [9]. Авторы подчеркивают, что искусственный интеллект должен рассматриваться как вспомогательный инструмент обучения, а не как замена интеллектуальной деятельности человека. Для успешного внедрения технологий необходима подготовка преподавателей и студентов к критическому взаимодействию с ИИ. А. Е. Сережкина фиксирует отсутствие единого подхода к применению ИИ в вузах [10]. Одни университеты вводят ограничения, другие — активно разрабатывают обучающие курсы и внедряют ИИ в практику. Примером позитивного опыта является Московский городской педагогический университет, где студентам разрешено использовать нейросети при написании выпускных работ, а также созданы онлайн-курсы по обучению работе с ИИ.

Особое внимание в научных исследованиях уделяется изучению отношения студентов к использованию искусственного интеллекта в образователь-

ном процессе. И. А. Алешковский, А. Т. Гаспаришвили, Н. П. Нарбут, О. В. Крухмалева и Н. Е. Савина исследуют отношение российских студентов к ИИ и выявляют различия по направлениям подготовки: активнее всего технологии используют студенты ИТ-сфер, а представители гуманитарных и творческих специальностей более сдержанны. При этом интерес к нейросетям выше у студентов со средними результатами, что свидетельствует о потребности в развитии культуры ответственного использования ИИ [2].

В другой работе авторы анализируют особенности восприятия и использования искусственного интеллекта студентами [14]. Результаты исследования показали, что студенты активно применяют ИИ для написания текстов, подготовки презентаций и анализа данных. Эти инструменты делают обучение быстрее и удобнее. Эти инструменты делают обучение быстрее и удобнее. Эти инструменты делают обучение быстрее и удобнее. В целом отношение к ИИ положительное, однако авторы выделяют риски: рост плагиата, снижение критического мышления и самостоятельности, неравный доступ к цифровым инструментам и отсутствие четких правил их использования в университетах.

Следующий этап анализа связан с рассмотрением западной школы, представленной опытом США и стран Европы, где процессы внедрения ИИ в образование развиваются наиболее активно. Несмотря на различия, США и Европа демонстрируют схожие подходы к внедрению ГИИ, что позволяет рассматривать их в рамках одной западной модели.

По данным Oxford Insights и Международного центра исследований и разработок, был опубликован индекс готовности стран к внедрению технологий искусственного интеллекта (ИИ). Согласно этому индексу, США и Великобритания занимают лидирующие позиции по степени готовности к полноценному применению ИИ во всех сферах государственной и общественной жизни [1].

Среди зарубежных практик внедрения искусственного интеллекта в сферу образования особенно востребованы:

- «умные ассистенты» в Великобритании, предлагающие студентам типовые решения их запросов;
- системы рекомендаций для отбора студентов в США, которые прогнозируют научные интересы и успеваемость на основании портфолио;
- алгоритмы поддержки исследователей в Германии, формирующие предложения о возможных мерах стимулирования научной деятельности.

В отличие от централизованной модели Китая, США развивают ИИ в высшем образовании через рыноч-



ные механизмы, частные инвестиции и академическую свободу. Здесь ведущую роль играют университетско-корпоративные партнерства, стартапы и экспериментальные проекты, что делает американскую систему гибкой, но фрагментированной.

Как отмечает Т. П. Белоусова, ключевыми особенностями внедрения ИИ в американскую систему высшего образования являются [4]:

1. Активное сотрудничество технологических корпораций (Google, Microsoft, IBM) с университетами, создание совместных лабораторий, например MIT-IBM Watson AI Lab.

2. Разработка стартапами (Coursera, Duolingo, Knewton) адаптивных образовательных платформ, которые интегрируются в университетские курсы.

3. Использование AI-тьюторов в Стэнфорде для анализа ошибок студентов в реальном времени.

4. Тестирование ChatGPT-ассистентов в Университете Джорджии для создания персонализированных учебных материалов.

5. Применение нейросетей в MIT для проектирования новых материалов, что позволяет сократить время экспериментов с лет до дней.

6. Использование ИИ в Stanford Medicine для анализа медицинских изображений и повышения точности диагностики.

Здесь также необходимо отметить, что в Европе и США международные организации активно привлечены в разработку программ по внедрению искусственного интеллекта в образование. Каждая из этих структур по-своему определяет приоритеты и акценты в регулировании использования ИИ в образовательной сфере. ЮНЕСКО делает упор на глобальные принципы равенства, инклюзивности и этичности применения технологий; Совет Европы акцентирует внимание на защите прав человека, свободе, достоинстве и демократических ценностях в контексте цифровизации образования; Европейская комиссия разрабатывает практические рекомендации и этические стандарты для педагогов; а Европейский союз, в свою очередь, формирует юридическую базу через Акт об ИИ, определяя категории риска и устанавливая обязательства по развитию ИИ-грамотности среди пользователей [18]. Таким образом, в западной школе сочетаются технологические инновации США и нормативно-этическое регулирование Европы, что дополняет централизованную модель Китая и гуманитарно-ориентированный подход России.

Однако институциональные подходы отражают лишь нормативную сторону проблемы. Не менее важным направлением исследований становится изу-

чение восприятия искусственного интеллекта непосредственными участниками образовательного процесса – преподавателями и студентами. К примеру, статья «Восприятие искусственного интеллекта в академическом преподавании и исследованиях: качественное исследование взглядов экспертов по ИИ и преподавателей» посвящена изучению отношения университетских преподавателей и специалистов по ИИ к использованию технологий в академической среде [19].

Исследование проводилось в Португалии, Нидерландах и США, в нем приняли участие 28 человек, среди которых были как эксперты в области искусственного интеллекта, так и преподаватели без технического опыта. На основе интервью авторы выделили семь типов отношения к ИИ: оптимисты, умеренные, мечтатели, осторожные скептики, экспансионисты, знающие и стратеги.

Большинство участников признали, что искусственный интеллект помогает экономить время, автоматизировать рутинные задачи и улучшать качество преподавания и научных исследований. Технологии используются для создания учебных материалов, анализа текстов и поиска информации. Вместе с тем исследуемые выразили опасения по поводу возможного снижения критического мышления студентов, зависимости от алгоритмов, угроз конфиденциальности и неравного доступа к цифровым ресурсам.

Авторы подчеркивают, что успешное внедрение ИИ возможно только при сочетании технологий с человеческими ценностями – этикой, ответственностью, прозрачностью и справедливостью. Необходимо обучать преподавателей работе с искусственным интеллектом, разрабатывать четкие регламенты и обеспечивать равные возможности для всех участников образовательного процесса.

Также стоит рассмотреть работу, в которой проводится сравнительный анализ факторов, влияющих на использование ChatGPT студентами в североевропейских странах и США [17]. Авторы выявили, что в обеих выборках основным предиктором намерения использовать ИИ является ожидание производительности: студенты воспринимают ChatGPT как инструмент, повышающий эффективность обучения, ускоряющий выполнение заданий и улучшающий результаты.

Однако различия проявляются в дополнительных факторах. В североевропейских странах важную роль играют гедоническая мотивация (интерес и удовольствие от использования ChatGPT) и привычка, что связано с более свободной и автономной системой образования, меньшей учебной нагрузкой и возможностью экспериментировать с новыми технологиями.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика подходов
к внедрению генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в системе высшего образования**

Параметр анализа	Китайская школа	Российская школа	Американская и европейская школа
Общая концепция	ГИИ рассматривается как инструмент государственной стратегии модернизации образования и экономики знаний	ГИИ понимается как средство гуманизации образования, требующее этической регуляции и методологического осмысления	ГИИ воспринимается как элемент технологической и педагогической инновации в рыночной и академически свободной среде
Роль государства	Сильное централизованное управление; государственные программы («План 101», «Модернизация образования-2035»)	Активная нормативно-правовая база (ГОСТ, стратегические направления), но акцент на автономии вузов	Координация через международные структуры (ЮНЕСКО, ЕС, Совет Европы); внимание к этике, инклюзивности и правам человека
Ключевые направления исследований	Интеллектуализация и персонализация обучения, умные кампусы, интеграция ИИ в образовательные платформы	Этические, методические и практические аспекты применения; развитие цифровой грамотности преподавателей и студентов	Педагогические и психологические эффекты ИИ, влияние на академическую честность, эффективность и мотивацию студентов
Отношение исследователей	Преимущественно позитивное, ИИ – инструмент модернизации и индивидуализации обучения	Амбивалентное: ИИ – источник инноваций и рисков; обсуждается баланс между пользой и угрозами	Преимущественно прагматичное: ИИ рассматривается как технологический помощник, требующий этического контроля
Практическое внедрение	Государственные инициативы по цифровизации университетов, обучение преподавателей работе с ИИ	Пилотные проекты вузов, разработка методических рекомендаций и онлайн-курсов по ИИ	Университетско-корпоративные партнерства (MIT-IBM, Stanford, Google, Microsoft); использование ChatGPT и AI-тьюторов
Основные вызовы	Этическое регулирование, сохранение академической честности	Недостаточная подготовка кадров, неравномерность внедрения, риски плагиата	Зависимость от технологий, угроза критическому мышлению, неравный доступ к цифровым ресурсам
Ключевая идея	Государство как драйвер цифровой трансформации	Человек как этический регулятор технологического прогресса	Баланс между инновацией и гуманистическими ценностями образования

В США, напротив, ключевыми предикторами стали социальное влияние, личная инновационность и условия, способствующие использованию (доступ к ресурсам и техническая поддержка). Это объясняется конкурентной академической средой, где студенты активно ориентируются на мнение сверстников и стремятся использовать технологии для повышения успеваемости и профессиональных преимуществ.

Для большей наглядности результаты сопоставительного анализа представлены в табл. 1.

Заключение

В рамках выделенных трех моделей внедрения генеративного искусственного интеллекта в подготовку учителей можно констатировать следующее. Китай занимает ведущие позиции по масштабам внедрения искусственного интеллекта благодаря централизованной государственной политике и стратегическому планированию. Россия, уступая по общему уровню развития ИИ, реализует ряд перспективных инициатив в отдельных вузах и научных центрах, делая акцент

на гуманитарных и этических аспектах. Западная модель, объединяющая подходы США и Европы, отличается рыночными механизмами, активным участием частного сектора и университетско-корпоративными партнерствами, а также скоординированной нормативной базой на уровне международных организаций (ЕС, ЮНЕСКО, Совет Европы). США сохраняют технологическое лидерство за счет инновационной среды, а европейские страны вносят вклад в этическое регулирование и защиту прав человека в цифровой среде.

Для успешной интеграции искусственного интеллекта в систему высшего образования необходимо расширить финансирование, повысить качество подготовки кадров и укрепить международное сотрудничество.

Несмотря на заметный прогресс, внедрение ИИ в образовательный процесс сталкивается с рядом серьезных проблем: нехваткой квалифицированных специалистов, так как лишь ограниченное число преподавателей готовы использовать ИИ-инструменты в практике; этическими рисками, связанными с защи-



той персональных данных и академической честностью; а также с цифровым неравенством, при котором ведущие университеты обладают значительно большими ресурсами по сравнению с региональными. Все это требует комплексного, системного и взвешенного подхода.

Литература

1. Александров Н. Д. Международный опыт внедрения искусственного интеллекта в отрасли науки и высшего образования // Научные труды Вольного экономического общества России. 2021. Т. 229. № 3. С. 391–401. DOI: 10.38197/2072-2060-2021-229-3-391-401. EDN: NOKPPD.
2. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении / И. А. Алешковский, А. Т. Гаспарисвили, Н. П. Нарбут [и др.] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24. № 2. С. 335–353. DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353. EDN: OAUOVU.
3. Безуглый Т. А., Ершова М. Е. Использование текстовых нейросетей и искусственного интеллекта в учебных работах студентов // Проблемы современного образования. 2023. № 5. С. 206–216. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-5-206-216. EDN: YGBOFX.
4. Белоусова Т. П. Искусственный интеллект в высшем образовании. Сравнительный анализ внедрения в Китае, США и России // Научные исследования как фундамент инновационного развития общества : сборник статей международной научной конференции, Выборг, 04 июня 2025 г. СПб. : Гуманитарный национальный исследовательский институт «Нацразвитие», 2025. С. 22–30. DOI: 10.37539/250604.2025.83.38.005. EDN: KLJYFL.
5. Сяоюй Ван, Янь Ли, Сяотун Су. Исследование реформы преподавания общеобразовательных дисциплин в вузах с использованием искусственного интеллекта (опыт Китая) // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2025. Т. 17. № 1 (66). С. 19–30. EDN: YWEMGQ.
6. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. Chatgpt в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22. EDN: TZHNHU.
7. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров [и др.] // Открытое образование. 2023. Т. 27. № 2. С. 36–48. DOI: 10.21686/1818-4243-2023-2-36-48. EDN: VPMIZK.
8. Пашнина Т. В., Винокурова М. А. Современные проблемы применения и регулирования технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Образование и право. 2024. № 4. С. 406–411. DOI: 10.24412/2076-1503-2024-4-406-411. EDN: AMVJXU.
9. Руст А. М., Платунова Е. Ю. Технологии искусственного интеллекта в системе высшего образования России // 2024. Т. 24. № 6. С. 105–111. DOI: 10.22394/1682-2358-2024-6-105-111. EDN: FAMFLM.
10. Сережкина А. Е. Внедрение искусственного интеллекта в практику высшей школы // Primo aspectu. 2024. № 3 (59). С. 65–70. DOI: 10.35211/2500-2635-2024-3-59-65-70. EDN: UTTRQT.
11. Струкова П. Э. Искусственный интеллект в Китае: современное состояние отрасли и тенденции развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2020. Т. 12. № 4. С. 588–606. DOI: 10.21638/spbu13.2020.409. EDN: NMYQLN.
12. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Chatgpt в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276–301. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301. EDN: SPHXKZ.
13. Актуальные вопросы внедрения технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования Китая / С. Цзинъюй, А. А. Аринушкина, О. А. Машкина // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2025. Т. 23. № 1. С. 121–136. DOI: 10.55959/LPEJ-25-06. EDN: FOOTLI.
14. Research trends in the use of artificial intelligence in higher education / R. Sh. Akhmadieva, N. A. Kalmazova, T. Belova [et al.] // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. P. 01–13. DOI: 10.3389/educ.2024.1438715. EDN: TGMVCW.
15. Chan C. Ka. Yu., Hu W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. No. 1. P. 43. DOI: 10.1186/s41239-023-00411-8. EDN: CZABJZ.
16. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. No. 1. P. 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8. EDN: VYFMFK.
17. International perspectives on artificial intelligence in higher education: An explorative study of students' intention to use ChatGPT across the Nordic countries and the USA / M. Faraon, K. Rönkkö, M. Milrad, E. Tsui // Education and Information Technologies. 2025. DOI: 10.1007/s10639-025-13492-x. EDN: FTANHI.
18. Analysis of Artificial Intelligence Policies for Higher Education in Europe / Ch. M. Stracke, D. Griffiths, D. Pappa [et al.] // International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence. 2025. Vol. 9. No. 2. P. 124–137. DOI: 10.9781/ijimai.2025.02.011. EDN: CYNEWT.
19. Perceptions of artificial intelligence in academic teaching and research: a qualitative study from AI experts and professors' perspectives / A. D. P. R. Verboom, L. Pais, F. R. H. Zijlstra [et al.] // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2025. Vol. 22. No. 1. P. 46. DOI: 10.1186/s41239-025-00546-w. EDN: XSKCHE.
20. Wang X. Artificial intelligence as a factor in the modernization of Chinese higher education // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2024. № 1 (281). С. 155–163.

References

1. Aleksandrov N. D. Mezhdunarodnyy opyt vnedreniya iskusstvennogo intellekta v otrasli nauki i vysshego obrazovaniya [International experience in implementing artificial intelligence in the fields of science and higher education]. Nauchnye trudy Vol'nogo ekonomicheskogo obshchestva Rossii, 2021, vol. 229, no. 3, pp. 391–401. (In Russian).
2. Aleshkovskiy I. A., Gasparishvili A. T., Narbut N. P. et al. Rossiyskie studenty o vozmozhnostyakh i ogranicheniyakh ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii [Russian students on the opportunities and limitations of using artificial intelligence in education]. Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya, 2024, vol. 24, no. 2, pp. 335–353. (In Russian).
3. Bezuglyy T. A., Ershova M. E. Ispol'zovanie tekstovykh neyrosetey i iskusstvennogo intellekta v uchebnykh rabotakh studentov [The use of text neural networks and artificial intelligence in students' academic work]. Problemy sovremennogo obrazovaniya, 2023, no. 5, pp. 206–216. (In Russian).
4. Belousova T. P. Iskustvennyy intellekt v vysshem obrazovanii. Sravnitel'nyy analiz vnedreniya v Kitae, SShA i Rossii [Artificial intelligence in higher education. Comparative analysis of imple-

- mentation in China, the USA and Russia]. Naukoemkie issledovaniya kak fundament innovatsionnogo razvitiya obshchestva. Sbornik statey mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Vyborg, 04 June 2025. Saint Petersburg, 2025, pp. 22–30. (In Russian).
5. Xiaoyu Wang, Yan Li, Xiaotong Su. Issledovanie reformy prepodavaniya obshcheobrazovatel'nykh distsiplin v vuzakh s ispol'zovaniem iskusstvennogo intellekta (opyt Kitaya) [A study of the reform of teaching general education disciplines in universities using artificial intelligence (China's experience)]. Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt, 2025, vol. 17, no. 1 (66), pp. 19–30. (In Russian).
 6. Ivakhnenko E. N., Nikolskiy V. S. ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili tsennyy resurs? [ChatGPT in higher education and science: a threat or a valuable resource?]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2023, vol. 32, no. 4, pp. 9–22. (In Russian).
 7. Konstantinova L. V., Vorozhikhin V. V., Petrov A. M. et al. Generativnyy iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: diskussii i prognozy [Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts]. Otkrytoe obrazovanie, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 36–48. (In Russian).
 8. Pashnina T. V., Vinokurova M. A. Sovremennye problemy primeniya i regulirovaniya tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego obrazovaniya [Modern problems of the application and regulation of artificial intelligence technologies in the field of higher education]. Obrazovanie i pravo, 2024, no. 4, pp. 406–411. (In Russian).
 9. Rust A. M., Platunova E. Yu. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v sisteme vysshego obrazovaniya Rossii [Artificial intelligence technologies in the higher education system of Russia]. 2024, vol. 24, no. 6, pp. 105–111. (In Russian).
 10. Serezhkina A. E. Vnedrenie iskusstvennogo intellekta v praktiku vysshey shkoly [The introduction of artificial intelligence into the practice of higher education]. Primo aspektu, 2024, no. 3 (59), pp. 65–70. (In Russian).
 11. Strukova P. E. Iskustvennyy intellekt v Kitae: sovremennoe sostoyanie otrasli i tendentsii razvitiya [Artificial intelligence in China: current state of the industry and development trends]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Vostokovedenie i afrikanistika, 2020, vol. 12, no. 4, pp. 588–606. (In Russian).
 12. Sysoev P. V., Filatov E. M. ChatGPT v issledovatel'skoy rabote studentov: zapreshchat' ili obuchat'? [ChatGPT in students' research work: to prohibit or to teach?]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, 2023, vol. 28, no. 2, pp. 276–301. (In Russian).
 13. Jingyu Ts., Arinushkina A. A., Mashkina O. A. Aktual'nye voprosy vnedreniya tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v sistemu vysshego obrazovaniya Kitaya [Current issues of implementing artificial intelligence technologies into the higher education system of China]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie, 2025, vol. 23, no. 1, pp. 121–136. (In Russian).
 14. Akhmadieva R. Sh., Kalmazova N. A., Belova T. et al. Research trends in the use of artificial intelligence in higher education. Frontiers in Education, 2024, vol. 9, pp. 01–13. (In English).
 15. Chan C. Ka. Yu., Hu W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2023, vol. 20, no. 1, p. 43. (In English).
 16. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2023, vol. 20, no. 1, p. 22. (In English).
 17. Faraon M., Rönkkö K., Milrad M., Tsui E. International perspectives on artificial intelligence in higher education: An explorative study of students' intention to use ChatGPT across the Nordic countries and the USA. Education and Information Technologies, 2025. (In English).
 18. Stracke Ch. M., Griffiths D., Pappa D. et al. Analysis of Artificial Intelligence Policies for Higher Education in Europe. International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence, 2025, vol. 9, no. 2, pp. 124–137. (In English).
 19. Verboom A. D. P. R., Pais L., Zijlstra F. R. H. et al. Perceptions of artificial intelligence in academic teaching and research: a qualitative study from AI experts and professors' perspectives. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2025, vol. 22, no. 1, p. 46. (In English).
 20. Wang X. Artificial intelligence as a factor in the modernization of Chinese higher education. Trudy BGTU. Seriya 6: Istoriya, filosofiya, 2024, no. 1 (281), pp. 155–163. (In English).

Статья поступила в редакцию 13.03.2026. Принята в печать 07.04.2026.



**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ,
ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

**PROFESSIONAL GROWTH, EDUCATION
AND DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL**

УДК/UDC 372.881.1

DOI 10.54509/22203036_2026_3_67

EDN ASXZWA



Белова Лариса Александровна

кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск

Belova Larisa A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk

Быстрая Елена Борисовна

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теории и практики иностранных
языков, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Bystray Elena B.

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Head of the Department of Theory and Practice
of Foreign Languages, South Ural State Humanitarian
and Pedagogical University, Chelyabinsk

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**FORMATION OF STUDENTS' ETHNOCULTURAL IDENTITY
IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью создания комфортной образовательной среды, в которой учатся разные представители многонациональной России. Авторы видят решение проблемы в формировании этнокультурной идентичности студентов педагогического вуза, основанной на уважении и позитивном отношении к культурному наследию разных народов, как залога их буду-

щей успешной работы в школе. Цель исследования – обоснование целесообразности применения аутентичных материалов и интерактивных заданий этнокультурной направленности на уроке иностранного языка для формирования этнокультурной идентичности студентов. В статье описываются основные аспекты работы, направленной на знакомство с историей и культурой российских немцев посредством изучения их литера-

туры, произведений фольклора, игровых практик и традиций. Для подтверждения эффективности применения аутентичных материалов и интерактивных заданий на занятиях по практическому курсу немецкого языка и учебной практике приводятся результаты анкетирования студентов из семей российских немцев, которые показывают средний и высокий уровень их самоидентификации и вовлечения в культуру.

Abstract. The relevance of this study stems from the need to create a comfortable educational environment for students from diverse backgrounds in Russia's multinational society. The authors see a solution in developing the ethnocultural identity of students at a pedagogical university, based on respect and a positive attitude toward the cultural heritage of different peoples, as a key to their future success in school. The purpose of the study is to substantiate the feasibility of using authentic materials and interactive ethnocultural tasks in foreign language lessons to foster students' ethnocultural identity. The article describes key aspects of the study aimed at introducing students to the history and culture of Russian Germans through the study of their literature, folklore, games, and traditions. To confirm the effectiveness of using authentic materials and interactive tasks in practical German language classes and practical training, the results of a survey of students from Russian German families are presented, demonstrating their medium to high levels of self-identification and cultural engagement.

Ключевые слова: этнос, этнокультурная идентичность, российские немцы, педагогическое образование, иностранный язык, студенты.

Keywords: ethnicity, ethnocultural identity, Russian Germans, pedagogical education, foreign language, students.

Введение

В России 2026 г. объявлен указом Президента от 25.12.2025 № 962 «Годом единства народов России» с целью укрепить межнациональное согласие, сохранить культурное и языковое многообразие страны. В условиях межкультурного взаимодействия понимание культурных традиций, обычаев и ценностей различных народов становится особенно важным для студентов педагогического университета, чья деятельность будет связана с обучением детей разных национальностей. Процесс профессионального педагогического образования должен включать в себя подготовку к работе, направленной на формирование и развитие этнокультурной идентичности, основанной на взаимном уважении и позитивном отношении к культурному наследию и традициям многонациональной России.

Под этнокультурной идентичностью исследователи И. А. Закирьянова и И. А. Редькина понимают представление человека о себе, сформированное при осознании им собственной причастности к тому или иному этносу по определенным параметрам этногенеза (родовые корни, историческая территория, история, культура, религия своего народа) [1, с. 38]. Авторы Т. В. Милюкова, А. А. Пономаренко полагают, что этнокультурная идентичность воспринимается в наши дни как важная часть личности. Признание того, что сохранение своей культуры не мешает интеграции в общество и одновременно обогащает культурный ландшафт страны, укрепляет ее значение [2, с. 59].

Проблеме формирования этнокультурной идентичности посвящено в последние годы много работ. М. Х. Хайбулаев, Р. В. Сулейманова, Д. А. Салманова анализируют в своей работе использование методов этнокультурного просвещения, которые помогают решить проблему формирования российской идентичности обучающихся, что представляется важным в случае со студентами педагогического вуза с учетом специфики их педагогической практики [3]. В центр внимания изучения социально-педагогических особенностей становления студенческой молодежи Н. А. Асипова и М. И. Мамырова ставят основы этнокультурной социализации студентов, рассматривая ее как фактор расширения межэтнических связей. Особый акцент делается на активность студентов в освоении национально-культурных ценностей и опыта, которое способствует формированию этнокультурной компетентности личности [4]. В работе А. М. Урусовой, А. А. Чотчаева рассматриваются проблемы развития конструктивной этнокультурной идентичности в подростковом возрасте. Авторы обосновывают, что ведущими в этом процессе являются развитие межкультурной компетентности, развивающая этнокультурная образовательная среда и слаженное взаимодействие всех компонентов структуры этнокультурной идентичности. Аутентификации подростка с этнокультурой представляется важной для его мировосприятия, объяснения мотивационных и ценностных координат, определения системы норм и правил поведения [5]. К новому ракурсу данной социокультурной проблемы обращается Т. Е. Клименко, рассматривая формирование этнокультурной идентичности у студентов-актеров средствами различных жанров русской народной песни и классического романа [6].

Авторы С. Н. Кожаметова, В. Д. Нарожная, А. Ж. Бахалинова акцентируют внимание на том, как использование фразеологических единиц помогает студентам осознавать свои культурные корни и развивать чувство



гордости за свою этническую принадлежность, подчеркивая, что фразеология служит эффективным инструментом для воспитания уважения к культурным различиям в многонациональных коллективах и играет ключевую роль в формировании идентичности [7]. Как указывает О. В. Василькова, человек в нашей стране может иметь разные этнические корни. В таком случае этническую идентичность формируют его культурные особенности и родной язык, что помогает сохранять культурные ценности и способствует духовному развитию личности. Каждый человек ощущает себя одновременно представителем своего этноса и гражданином страны [8, с. 149]. В связи с этим следует отметить, что в настоящее время наблюдается рост миграционных потоков трудоспособного населения из бывших советских республик и остро встает вопрос воспитания их детей в духе уважения к культурным традициям России с сохранением своей идентичности. Конкретный методический инструментарий реализации этнокультурной направленности адаптационных процессов детей-инофонов предлагают в своей работе исследователи Б. А. Артеменко, Н. А. Дильдина, И. А. Скоробренко, В. С. Цилицкий [9, с. 240–242].

Изучив накопленный опыт, мы пришли к выводу, что этнокультурная идентичность – это осознание своей принадлежности к определенной этнической и культурной группе, которая охватывает множество аспектов жизни, связанных со знанием культуры, истории, традиций и языка своей этнокультурной общности. Чувство гордости за свой народ проявляется в использовании родного языка, участии в национальных праздниках, соблюдении обычаев. Формирование у обучающихся этнокультурной идентичности важно по нескольким причинам:

- осознание своей этнокультурной принадлежности способствует уважительному отношению к своим и чужим традициям;
- этнокультурная идентичность помогает успешно адаптироваться в поликультурной среде, сохраняя при этом свою уникальность, самоуважение и чувство принадлежности;
- усвоение и сохранение культурных ценностей способствуют культурному развитию и обогащению общества в целом.

Особую значимость приобретает формирование этнокультурной идентичности у студентов педагогического вуза. Глубокое понимание своей культуры поможет будущим учителям стать более осознанными, гармоничными и подготовленными к работе в многонациональной образовательной среде. Педагоги со сформированной этнокультурной идентичностью

будут успешно взаимодействовать с детьми из разных культурных сред, создавая позитивную и инклюзивную учебную атмосферу. Обладая этнокультурной идентичностью, они смогут грамотно и уважительно передавать знания подрастающему поколению, играя важную роль в формировании у детей чувства своей национальной принадлежности и уважения к другим культурам.

В процессе преподавания иностранного языка можно успешно акцентировать внимание студентов на многообразии культур. Данная дисциплина, по мнению исследователей Г. В. Елизаровой [10], Н. Д. Гальсковой [11], Э. Р. Васильевой [12], Л. С. Зникиной [13], имеет большой потенциал в воспитании положительного отношения к межкультурным различиям и способности к плодотворному диалогу культур. Для достижения этой цели занятия по иностранному языку следует дополнить материалами и интерактивными заданиями этнокультурной направленности. Это могут быть тексты, видео- и аудиоматериалы, рассказывающие о культуре, обычаях и традициях разных национальностей; презентации или проекты о культурных особенностях народов России; ролевые игры и дебаты на тему культурных различий; рефлексивные задания, где обучающиеся делятся своими взглядами на свою культурную принадлежность; виртуальные экскурсии по регионам России.

При формировании этнокультурной идентичности на уроках иностранного языка могут выявляться сложности. В связи с ограниченным количеством времени на работу с текстом студенты могут запоминать только отдельные факты без осознания их смысла и исторического контекста. Знание иностранного языка может ограничивать использование материала, из-за этого отобранные тексты будут стереотипными, ориентированными на уровень владения языком, что не позволит раскрыть многообразие культуры. Ведение дискуссий и обсуждение ситуаций вызовут затруднения на начальных этапах обучения, что снизит уровень межкультурного понимания. Соглашаясь с Л. С. Зникиной, отметим, что важным на этом этапе является выбор коммуникативных стратегий обучения: «...применение проектно-фреймовой стратегии при соблюдении необходимых педагогических условий является эффективной формой развития коммуникативных навыков иноязычного общения и творческого мышления, закрепления знаний по пройденным темам. Применение данной стратегии в процессе обучения иностранному языку позволяет приобрести навыки систематизации информации, заданной в форме конкретной коммуникативной задачи, условного деления

текста на смысловые блоки и выстраивания логических связей» [14, с. 164]. Некоторые студенты могут внести в уроки свои стереотипы, что исказит восприятие культуры и затруднит создание объективного отношения. Для преодоления этих трудностей важно учитывать уровень языковой подготовки студентов, подбирать соответствующие уровню материалы, использовать разнообразные методы работы, избегать стереотипов и создавать условия для активного межкультурного диалога.

Методология

Методологической основой нашего исследования стали труды Н. А. Асиповой, М. И. Мамыровой, Э. Р. Васильевой, О. В. Васильковой, Н. Д. Гальсковой, Г. В. Елизаровой, И. А. Закирьяновой, Л. И. Редькиной, Т. Е. Клименко, С. Н. Кожамметовой, В. Д. Нарожной, А. Ж. Бахралиновой, Т. В. Милюковой, А. А. Пономаренко, А. М. Урусовой, М. Х. Хайбулаева, Д. А. Салмановой, Р. В. Сулеймановой, которые посвятили свои работы формированию этнокультурной идентичности и интеграции этнокультурного компонента в процесс обучения иностранному языку.

Для исследования использовались такие методы, как изучение научных источников, наблюдение, участие в процессе обучения, анкетирование и обобщение опыта преподавания. Практические занятия с применением заданий этнокультурной направленности проводились со студентами 3-го и 4-го курсов факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», изучающими немецкий язык как основную и как вторую специальность. Результаты анкетирования показали эффективность применения этнокультурных заданий для формирования этнокультурной идентичности.

Результаты

Исходным предположением нашего исследования явилось то, что применение аутентичных материалов и интерактивных заданий этнокультурной направленности на уроке иностранного языка будет способствовать формированию этнокультурной идентичности студентов. В нашем случае мы обратили внимание на знакомство с историей и культурой российских немцев посредством изучения их литературы, произведений фольклора, игровых практик и традиций.

В Челябинской области немцы относятся к одной из заметных этнических групп, по своей численности они стоят после русских, татар и башкир. Исторически появление немцев на Южном Урале связано как с переселением, так и с депортацией из Поволжья в 1941 г. Основатель Челябинской областной обще-

ственной организации «Немецкий культурный центр» А. Я. Нахтигаль отмечает, что российские немцы отличаются от немцев, живущих в Германии, по мышлению, культуре и мировоззрению. За все время проживания в России они сформировали общность, которую можно считать отдельным народом [15, с. 3]. Главным элементом этнической идентичности является историческая память, которая объединяет семейную историю и общую память народа. По мнению А. А. Авдашкина, в вопросе российских немцев личные истории семей тесно связаны с историей всей общности, которая включает переселение в Россию и депортацию. В своей работе ученый подчеркивает сложность их этнической идентичности: модель ассимиляции сочетает немецкие черты с русской этнической идентичностью; их понимание себя как «российских немцев» – результат гармонии немецкого и русского культурных компонентов [16, с. 122].

На факультете иностранных языков обучается достаточное количество студентов, являющихся российскими немцами или относящихся к членам их семей. В качестве основного или второго иностранного языка они выбрали для изучения немецкий язык. В беседе с ними мы узнаем, что их прадедушки и прабабушки были депортированы в годы войны из Поволжья или Кавказа, они говорили в семье на немецком языке, умели готовить национальные блюда, пытались сохранить культуру. Последующие поколения все больше ассимилировались с русской культурой, и современники знают своих дальних немецких предков по фотографиям, могут рассказать основные моменты из истории семьи, но практически ничего не знают о быте и традициях. Как полагает А. Я. Нахтигаль, «если связь поколений прервана, потомки могут ее восстановить, для этого нужно желание человека и определенные усилия ... наличие национального самосознания дает возможность развиваться духовно» [15, с. 5]. Занятия по немецкому языку, содержащие этнокультурный компонент, помогут российским немцам найти важную часть своей сути – внутренний духовный мир, а также будут способствовать культурному развитию и обогащению других обучающихся.

Продemonстрируем технологическо-педагогический аспект работы с материалами этнокультурной направленности на практическом курсе немецкого языка. В рамках курса изучается тема «Родина», в качестве материала для введения мы берем стихотворение Розы Пфлюг Heimat («Родина»). Обучающиеся получают строчки из стихотворения и, работая в парах, соотносят содержание строк с картинками, развешенными в аудитории. После проверки работы студенты



получают следующее задание – выложить последовательность строчек стихотворения, в которых автор – российская немка – пишет, что для нее является родным местом. Своя последовательность сравнивается с оригиналом. Результатом является составление ассоциограмм «Родина в стихотворении Р. Пфлюг» и «Моя Родина»; презентация, сравнение, анализ; написание собственного стихотворения (или эссе) на тему *Meine Heimat* («Моя Родина»).

Во время изучения разговорной темы «Книги в моей жизни» мы знакомимся с биографией поэтов и проводим работу над текстами их стихотворений: подстановку слов по смыслу, подстановку предложенных слов в текст, составление последовательности строчек, выполнение литературного перевода на русский язык. Для работы берем творчество российских немцев, таких как Эвальд Каценштайн *Was wär' ich* («Кем бы я был»), *Immer voran!* («Только вперед!»); Фридрих Больгер *Liebe* («Любовь»), Александр Бек *Ich hab dich lieb* («Я тебя люблю»), Вольдемар Гердт *Abschiedswalzer* («Прощальный вальс»). В качестве подведения итога проводим литературный конкурс: выразительное чтение стихов предложенных авторов. В круг нашего интереса входит баллада из литературного сборника российских немцев *Liebesprobe* («Испытание любви»). Студенты читают балладу по ролям без финального четверостишья, в котором идет развязка сюжета, обсуждают содержание. Затем делятся на четыре группы, где каждая команда выполняет свое задание: нарисовать иллюстрацию к балладе; придумать финал истории в стихах; дидактизировать работу с балладой; инсценировать целое произведение.

При изучении темы «Праздники Германии» мы делаем акцент на отличиях в празднованиях российских немцев, особенностях их национальной кухни и одежды, используя информацию из этнографии *Kultur, Traditionen und Lebensart der Russlanddeutschen* («Культура, традиции и быт российских немцев») [17]. Для презентации материалов хорошо подходит метод «Тур по галерее» (*Galeriegang*), когда группы делают свои проекты по темам особенностей разных праздников и национальной одежды на ватмане, затем размещают изготовленные плакаты в разных местах аудитории. После того как все плакаты развешаны, формируются новые команды. Заново образованные группы передвигаются по классу от одной работы к другой, как в галерее во время экскурсии. В идеале в каждой группе должен быть участник, способный провести презентацию очередной работы [18, с. 204].

В рамках изучения темы «Кухня» мы посвятили занятие знакомству с национальными блюдами. По рецептам российских немцев студенты приготовили дома *Riwwelkuchen* (открытый пирог с посыпкой), *Strudel* (штрудли – рулеты из теста с начинкой), *Krebel* (кребли – пышки, жаренные во фритюре), *Stollen* (кекс из плотного дрожжевого теста с сухофруктами, орехами, цукатами и пряностями, посыпанный сахарной пудрой), презентовали рецепты и угощали друг друга вкусной выпечкой.

Особый интерес представляют сказки российских немцев, которые мы берем в качестве дополнительного материала по чтению в рамках учебной практики по дисциплине (немецкий язык). Представим основные формы работы со сказочными текстами:

– *Der goldene Apfel* («Золотое яблоко»). Предположение содержания сказки по названию. Чтение сказки с пропущенными словами. Заполнение пропусков словами по смыслу. Обсуждение результатов. Инсценировка;

– *Das kluge Mädchen mit der Puppe* («Умная девочка с куклой»). Чтение сказки. Подготовка к кукольной постановке: распределение и заучивание ролей, подбор реквизита, рисование кукол, постановка сказки;

– *Warum die Fische schweigen* («Почему рыбы молчат»). Чтение сказки. Подготовка к постановке в форме перекладной анимации: распределение и заучивание ролей, рисование кукол и фона для съемки, запись сказки;

– «Герой Готлиб». Чтение сказки. Перевод на немецкий язык подвигов Готлиба, выдуманных и настоящих. Задание станет более творческим, если обучающиеся слепят из пластилина главного персонажа и сделают фотографии, рассказывающие о его подвигах. Затем перед группой проведут презентацию своей работы с рассказом о том, что пережил главный герой [19, с. 112].

Так как студенты педагогического вуза должны уметь проводить физкультминутки на своих занятиях и вести внеклассную работу по предмету, то для этих целей подойдут народные игры и танцы. Игры можно использовать как способ обучения и отдыха. Игры российских немцев имитируют труд взрослых (работа в поле, строительство, охота) и помогают детям понять, как живут и трудятся люди. Это не только развлечения, но и важный культурный опыт, передающий традиции. Приведем примеры игр:

– «Якоб и Мари» («Жмурки»). Это классическая игра, в которой одному из участников завязывают глаза, он (Якоб) должен поймать Мари, которая убегает и зво-

нит в колокольчик. Остальные образуют вокруг игроков круг, чтобы ограничить их передвижения;

– «Лиса в саду». Игроки встают в круг, выбирают «лису» и «садовника», «садовник» застает «лису» за лакомством яблоками без разрешения и пытается поймать «лису», бегая за ней по саду след в след;

– «Ткачи». Участники движениями имитируют процесс ткачества. Это ритмическая игра с песней, где игроки встают в две цепочки друг против друга, имитируя ткацкий станок. Под музыку «части станка» сближаются и расходятся, а «челноки» должны успеть проскочить между ними;

– «Голубятня». Игра с песенным сопровождением, во время исполнения песни «голуби» должны вылетать из «домика» на определенных словах и вернуться до того, как «голубятня» закроется.

Эти игры являются не только веселым развлечением, которое учит командной работе, вниманию, ловкости и ритму, но и культурным наследием, способствующим лучшему пониманию трудового прошлого. А танцы российских немцев: Promenade («Променада»), «Полька-хей», Haselnuss («Орешек»), Vogelbeerbaum («Рябина») — помогают заинтересовать обучающихся и сделать обучение увлекательным.

Отражением культурных традиций являются народные песни, которые помогают понять исторический контекст. Студенты, как будущие учителя иностранного языка, учатся дидактизировать работу над песенным материалом. В качестве аутентичного материала мы используем народные немецкие песни O Susanna, wunderschöne Anna («О Сусанна, чудесная Анна»), Marianna («Марианна»), O, Isabella! («О, Изабелла!»), Hänschen klein («Маленький Ганс»), Du, du liegst mir im Herzen («Ты, ты в моем сердце»), Danke für diesen guten Morgen («Спасибо за это доброе утро»). А также мы разучили современную песню российских немцев, посвященную истории предков, Am Ufer des Schwarzen Meeres («На берегу Черного моря»), и поставили по ее содержанию музыкально-танцевальную композицию.

В качестве подтверждения эффективности применения аутентичных материалов и интерактивных заданий этнокультурной направленности приведем результаты анкетирования, которое проводилось с целью выявления сформированности этнокультурной идентичности с 2023 по 2025 г. со студентами 3-го и 4-го курсов, являющимися российскими немцами или членами их семей и изучающими немецкий язык как основную или как вторую специальность на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». За три года было опрошено 20 человек. Студентам предлага-

лось ответить на вопросы, выбрав один из вариантов ответа:

1. Считаете ли Вы себя российским немцем?
 - а) да;
 - б) частично;
 - в) нет.
2. Насколько для Вас важно ощущать себя частью своей этнической группы?
 - а) важно;
 - б) не очень важно;
 - в) неважно вообще.
3. С тем, что Вы российский немец, связаны такие Ваши чувства:
 - а) гордость;
 - б) безразличие;
 - в) стеснение.
4. Как Вы относитесь к культуре российских немцев?
 - а) с интересом;
 - б) без особого интереса;
 - в) без интереса.
5. Знаете ли Вы историю / литературу российских немцев?
 - а) знаю основные моменты, хотелось бы узнать больше;
 - б) знаю основные моменты, этого достаточно;
 - в) знаю мало.
6. Знакомы ли Вы с фольклором (народными песнями, танцами, играми) российских немцев?
 - а) да, и мне нравится фольклор;
 - б) знаком с основными моментами;
 - в) знаю мало.
7. Соблюдаете ли Вы в Вашей семье какие-либо традиции российских немцев (праздники, кухня, песни, религиозные обычаи)?
 - а) да;
 - б) иногда;
 - в) никогда.
8. Хотели бы Вы больше узнавать про свою этнокультуру и сохранить ее?
 - а) да;
 - б) возможно;
 - в) нет.

Эта анкета охватывает основные аспекты этнокультурной идентичности — самовосприятие, знание культуры и истории, участие в этнической жизни и восприятие своей роли в обществе. Ответ студента, который указывает на более высокий уровень (например, «да», «важно», «знаю хорошо»), получает три балла. Нейтральные ответы, такие как «частично», «иногда», «возможно», оцениваются в два балла. Ответы, указывающие на отсутствие интереса к истории, националь-

Таблица 1

Описание уровней самоидентификации и вовлечения в культуру

Уровень	Признаки	Краткое описание
Низкий	Слабая или отсутствующая идентификация с группой	Отсутствие активной связи с этнической культурой, слабое знание традиций, истории, литературы, фольклора
Средний	Частичная идентификация и умеренное знание культуры	Ощущение принадлежности к этнической группе, проявление интереса к культуре, соблюдение некоторых традиций, знание базовых фактов об истории и фольклоре, проявление желания узнать больше
Высокий	Сильная идентификация и вовлечение в культуру	Чувство принадлежности к этносу, участие в традициях, чувство гордости за свою культуру, интерес к истории, фольклору и традициям, желание еще больше узнавать о культуре и сохранить ее

Таблица 2

**Распределение студентов по уровням идентификации с этносом
до и после применения на занятиях аутентичных материалов
и интерактивных заданий этнокультурной направленности**

Анкетирование студентов	Уровни мотивации		
	Низкий	Средний	Высокий
До применения аутентичных материалов и интерактивных заданий этнокультурной направленности	9 чел.	10 чел.	1 чел.
	45 %	50 %	5 %
После применения аутентичных материалов и интерактивных заданий этнокультурной направленности	0 чел.	8 чел.	12 чел.
	0 %	40 %	60 %

ной культуре и этносу, получают один балл. Мы выделили три уровня самоидентификации и вовлечения в культуру: высокий уровень (19–24 баллов); средний уровень (13–18 баллов); низкий уровень (8–12 баллов). Описание уровней представим в таблице (табл. 1).

В начале обучения преподаватель беседует со студентами с целью узнать, кто из них является российским немцем или принадлежит к семье российских немцев; спрашивает про их дальних немецких родственников и предлагает ответить на вопросы анкеты. В нашей педагогической практике в подготовке будущих учителей иностранного языка мы используем в дальнейшем аутентичные материалы и интерактивные задания этнокультурной направленности на занятиях по практическому курсу немецкого языка (как основного, так и второго иностранного) и учебной практике по дисциплине (немецкий язык) с целью формирования этнокультурной идентичности российских немцев.

В конце прохождения курса студентам – российским немцам предлагается повторно ответить на вопросы анкеты. Сравнив результаты начального и повторного анкетирования, мы получили следующие результаты, которые представили в таблице (табл. 2).

Анализ данных таблицы показывает значительное снижение числа студентов с низким уровнем мотивации. Это говорит о том, что применение аутентичных материалов и интерактивных заданий помогло повысить мотивацию даже у самых слабо заинтере-

сованных студентов. Количество студентов со средним уровнем мотивации снизилось с 50 до 40 %, что связано с их переходом в категорию с высоким уровнем. Число студентов с высоким уровнем мотивации выросло с 5 до 60 %. Это свидетельствует о формировании позитивного отношения к культуре народа и тем самым этнокультурной идентичности.

Таким образом, применение аутентичных материалов и интерактивных заданий на занятиях положительно сказалось на формировании самоидентификации и вовлечении в культуру российских немцев, что подтверждается увеличением числа студентов с высоким уровнем мотивации и полным отсутствием студентов с низким уровнем. Анализ результатов анкетирования подтвердил наше предположение о том, что применение аутентичных материалов и интерактивных заданий этнокультурной направленности на уроке иностранного языка будет способствовать формированию этнокультурной идентичности студентов.

Заключение

Наличие этнокультурной идентичности у будущих педагогов – это залог создания открытого, уважительного и инклюзивного образовательного пространства. Для этого важно делать акцент на многообразии внутри России, подчеркивать богатство национальных культур и способствовать развитию уважения к разным национальностям.

Интеграция этнокультурных аспектов в обучение иностранному языку способствует формированию этнокультурной идентичности, укрепляя связь обучающихся с культурным наследием и историческими корнями. Использование аутентичных материалов и специальных этнокультурных заданий способствует более глубокому пониманию культурных особенностей и усиливает чувство принадлежности к этносу. Обучение немецкому языку выступает как эффективное средство сохранения и передачи культурных ценностей российских немцев, способствуя их этнокультурной социализации. Комплексный подход к обучению, включающий как лингвистические, так и этнокультурные компоненты, обеспечивает гармоничное развитие личности и укрепление этнокультурной самобытности российских немцев.

Анализ научных статей и результатов анкетирования российских немцев выявил, что применение аутентичных материалов и интерактивных заданий в процессе обучения немецкому языку значительно усилило их этнокультурную идентификацию. Перспективность исследования связана с формированием этнокультурной идентичности студентов других национальностей, а также с изучением внедрения этнокультурного компонента в преподавание неязыковых дисциплин.

Литература

1. Закирьянова И. А., Редькина Л. И. Цивилизационный подход в изучении проблемы этнокультурной идентичности // Вестник Нижневартского государственного университета. 2023. № 4 (64). С. 38–54. DOI: 10.36906/2311-4444/23-4/04. EDN: WZXOPB.
2. Милукова Т. В., Пономаренко А. А. Этнокультурная идентичность в подготовке будущего специалиста к работе в поликультурных условиях // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2025. № 4 (40). С. 57–66. DOI: 10.25587/2587-5604-2025-4-57-66. EDN: SNUADI.
3. Этнокультурное просвещение в формировании российской идентичности студента педагогического вуза / М. Х. Хайбулаев, Р. В. Сулейманова, Д. А. Салманова // Образование и право. 2022. № 5. С. 288–293. DOI: 10.24412/2076-1503-2022-5-288-293. EDN: OKVXII.
4. Асипова Н. А., Мамырова М. И. Студенчество как особая социальная группа в контексте этнокультурной социализации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 6. С. 175–179. EDN: XUQUWT.
5. Урсова А. М., Чотчаев А. А. К проблеме формирования этнокультурной идентичности у подростков в современных реалиях // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 441–444. EDN: JUOQLC.
6. Клименко Т. Е. Проблема воспитания этнокультурной идентичности у актеров средствами музыки // Манускрипт. 2021. Т. 14. № 6. С. 1223–1228. DOI: 10.30853/mns210204. EDN: OLHDYL.
7. Фразеология как средство формирования культурной идентичности обучающихся в полиэтнической аудитории / С. Н. Кожамметова, В. Д. Нарожная, А. Ж. Бахрали-

нова // Вестник Торайгыров университета. Педагогическая серия. 2025. № 1. С. 309–324. DOI: 10.48081/oorn5965. EDN: JPGBRM.

8. Василькова О. В. Интеграция этнокультурного компонента в процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов в региональном вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 2. С. 146–155. DOI: 10.30853/ped20240019. EDN: OEJORS.
9. Лингвистический вектор реализации этнокультурной адаптации детей-инофонов в дошкольном образовательном пространстве Российской Федерации / Б. А. Артеменко, Е. Б. Быстрой, Н. А. Дильдина [и др.] // Современный ученый. 2025. № 2. С. 237–244. EDN: TXHXWV.
10. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с. EDN: RXXYKR.
11. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–7. EDN: XZJVPN.
12. Васильева Э. Р. Педагогические условия формирования поликультурной компетентности студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Педагогические инновации в образовательном процессе школы и вуза : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва – Бирск, 12 марта 2015 г. М., Бирск : Бирский филиал Башкирского государственного университета, 2015. С. 222–225. EDN: VPHKJR.
13. Зникина Л. С., Седых Д. В. Развитие навыков ассертивности в процессе обучения студентов вуза иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 23–25. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-23-25. EDN: PAMBZF.
14. Зникина Л. С. Проектно-фреймвая стратегия обучения студентов основам профессиональной коммуникации // Профессиональное лингвообразование : материалы девятнадцатой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2025. С. 161–165. EDN: XEZTLX.
15. Немцы и Челябинская область (Энциклопедический справочник) / авт.-сост. : А. Я. Нахтигаль ; Библиотека Ассоциации национально-культурных объединений «Ассамблея народов Челябинской области». Челябинск, 2015. 250 с.
16. Авдашкин А. А. «Кто мы и где наша Heimat?»: Этническая идентичность российских немцев на рубеже XX–XXI вв. (на материалах Челябинской области) // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2015. № 1 (28). 116 с. EDN: TKPXZH.
17. Kultur, Traditionen und Lebensart der Russlanddeutschen. Mein Ethno-Lesebuch = Культура, традиции и быт российских немцев. Моя этно книга : учеб. пособие на нем.яз. : книга для чтения / С. Ю. Полуйкова, Е. А. Деревянченко, Е. П. Прищела, Н. Н. Чичерина. М. : АНО ДПО «Институт этнокультурного образования», 2021. 128 с.
18. Слабышева А. В. Использование методов В. Маттеса для развития коммуникативной компетенции студентов, изучающих немецкий язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5–3 (71). С. 204–206. EDN: YRLSOZ.
19. Моделирование аутентичных ситуаций при формировании коммуникативной компетенции на занятиях иностранного языка / Л. А. Белова, А. В. Слабышева, Н. Б. Камалова // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10. № 1 (39). С. 107–115. DOI: 10.7442/2071-9620-2018-10-1-107-115. EDN: YVMXKB.

References

1. Zakiryanova I. A., Redkina L. I. Tsivilizatsionnyy podkhod v izuchenii problemy etnokul'turnoy identichnosti [Civilizational



- approach in studying the problem of ethnocultural identity]. Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2023, no. 4 (64), pp. 38–54. (In Russian).
2. Milyukova T. V., Ponomarenko A. A. Etnokul'turnaya identichnost' v podgotovke budushchego spetsialista k rabote v polikul'turnykh usloviyakh [Ethnocultural identity in the training of future specialists for work in multicultural conditions]. Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya, 2025, no. 4 (40), pp. 57–66. (In Russian).
 3. Khaybulaev M. Kh., Suleymanova R. V., Salmanova D. A. Etnokul'turnoe prosveshchenie v formirovanii rossiyskoy identichnosti studenta pedagogicheskogo vuza [Ethnocultural education in the formation of Russian identity of a pedagogical university student]. Obrazovanie i pravo, 2022, no. 5, pp. 288–293. (In Russian).
 4. Asipova N. A., Mamyrova M. I. Studenchestvo kak osobaya sotsial'naya gruppa v kontekste etnokul'turnoy sotsializatsii [Students as a special social group in the context of ethnocultural socialization]. Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy, 2018, no. 6, pp. 175–179. (In Russian).
 5. Urusova A. M., Chotchaev A. A. K probleme formirovaniya etnokul'turnoy identichnosti u podrostkov v sovremennykh realiyakh [On the problem of forming ethnocultural identity in adolescents in modern realities]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 2023, no. 79-1, pp. 441–444. (In Russian).
 6. Klimenko T. E. Problema vospitaniya etnokul'turnoy identichnosti u akterov sredstvami muzyki [The problem of educating ethnocultural identity in actors through music]. Manuskript, 2021, vol. 14, no. 6, pp. 1223–1228. (In Russian).
 7. Kozhakhmetova S. N., Narozhnaya V. D., Bakhralinova A. Zh. Frazheologiya kak sredstvo formirovaniya kul'turnoy identichnosti obuchayushchikhsya v polietnicheskoy auditorii [Phraseology as a means of forming cultural identity of students in a multi-ethnic audience]. Vestnik Toraygyrova universiteta. Pedagogicheskaya seriya, 2025, no. 1, pp. 309–324. (In Russian).
 8. Vasilkova O. V. Integratsiya etnokul'turnogo komponenta v protsess obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh fakul'tetov v regional'nom vuze [Integration of the ethnocultural component into the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic faculties in a regional university]. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki, 2024, vol. 9, no. 2, pp. 146–155. (In Russian).
 9. Artemenko B. A., Bystray E. B., Dildina N. A. et al. Lingvisticheskiy vektor realizatsii etnokul'turnoy adaptatsii detey-inofonov v doskol'nom obrazovatel'nom prostranstve Rossiyskoy Federatsii [Linguistic vector of implementation of ethnocultural adaptation of foreign-speaking children in the preschool educational space of the Russian Federation]. Sovremennyy uchenyy, 2025, no. 2, pp. 237–244. (In Russian).
 10. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam [Culture and teaching foreign languages]. Saint Petersburg, 2005, 352 p. (In Russian).
 11. Galskova N. D. Mezhkul'turnoe obuchenie: problema tseyly i soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam [Intercultural learning: the problem of goals and content of teaching foreign languages]. Inostrannyye yazyki v shkole, 2004, no. 1, pp. 3–7. (In Russian).
 12. Vasileva E. R. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya polikul'turnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Pedagogical conditions for the formation of multicultural competence of technical university students in the process of teaching a foreign language]. Pedagogicheskie innovatsii v obrazovatel'nom protsesse shkoly i vuza. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Moscow–Birk, 12 March 2015. Moscow, Birk, 2015, pp. 222–225. (In Russian).
 13. Znikina L. S., Sedykh D. V. Razvitie navykov assertivnosti v protsesse obucheniya studentov vuza inostrannomu yazyku [Development of assertiveness skills in the process of teaching university students a foreign language]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, 2023, no. 3 (100), pp. 23–25. (In Russian).
 14. Znikina L. S. Proektno-freymovaya strategiya obucheniya studentov osnovam professional'noy kommunikatsii [Project-framework strategy for teaching students the basics of professional communication]. Professional'noe lingvoobrazovanie. Materialy devyattatsatoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Nizhny Novgorod, 2025, pp. 161–165. (In Russian).
 15. Nemtsy i Chelyabinskaya oblast' (Entsiklopedicheskiy spravochnik) [Germans and the Chelyabinsk region (Encyclopedic reference)]. Comp. A. Ya. Nakhtigal. Chelyabinsk, 2015, 250 p. (In Russian).
 16. Avdashkin A. A. "Kto my i gde nasha Heimat?": Etnicheskaya identichnost' rossiyskikh nemtsev na rubezhe XX–XXI vv. (na materialakh Chelyabinskoy oblasti) ["Who are we and where is our Heimat?": Ethnic identity of Russian Germans at the turn of the 20th–21st centuries (based on materials from the Chelyabinsk region)]. Vestnik arkheologii, antropologii i etnografii, 2015, no. 1 (28), p. 116. (In Russian).
 17. Polukova S. Yu., Derevyanchenko E. A., Prishchepa E. P., Chicherina N. N. Kultur, Traditionen und Lebensart der Russland-deutschen. Mein Ethno-Lesebuch = Kul'tura, traditsii i byt rossiyskikh nemtsev. Moya etnokniga [Culture, traditions and way of life of Russian Germans. My ethno-book]. Moscow, 2021, 128 p. (In Russian).
 18. Slabyshva A. V. Ispol'zovanie metodov V. Mattesa dlya razvitiya kommunikativnoy kompetentsii studentov, izuchayushchikh nemetskiy yazyk [The use of V. Mattes' methods for the development of communicative competence of students learning German]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 2017, no. 5-3 (71), pp. 204–206. (In Russian).
 19. Belova L. A., Slabyshva A. V., Kamalova N. B. Modelirovanie autentichnykh situatsiy pri formirovanii kommunikativnoy kompetentsii na zanyatiyakh inostrannogo yazyka [Modeling authentic situations in the formation of communicative competence in foreign language classes]. Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt, 2018, vol. 10, no. 1 (39), pp. 107–115. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 13.02.2026. Принята в печать 19.02.2026.

УДК/UDC 378.12

DOI 10.54509/22203036_2026_3_76

EDN NHLNKO

**Девятловский Дмитрий Николаевич**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М. Ф. Решетнева, г. Красноярск

Devyatlovsky Dmitry N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Work, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

Смирная Анастасия Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий им. М. Ф. Решетнева, г. Красноярск

Smirnaya Anastasiya A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Work, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

THE ACMEOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE ENGINEER: PEDAGOGICAL FACTORS AND CONDITIONS FOR THEIR IMPLEMENTATION

Аннотация. Исследуется проблема формирования акмеологической культуры будущего инженера, в связи с чем рассмотрено содержание понятий «акмеология» и «акмеологическая культура», описаны различные подходы к их содержанию. На основе анализа научной литературы выявлены педагогические факторы и условия реализации акмеологической культуры будущего инженера.

Abstract. The problem of forming the acmeological culture of the future engineer is investigated, in connection with which the content of the concepts “acmeology” and “acmeological culture” is considered, and various approaches to their content are described. Based on the analysis of scientific literature, pedagogical factors and conditions for the implementation of the acmeological culture of the future engineer were identified.

Ключевые слова: акмеология, акмеологическая культура, акмеологическая культура будущего инженера, педагогические факторы, компоненты акмеологической культуры, профессиональная подготовка.

Keywords: acmeology, acmeological culture, acmeological culture of the future engineer, pedagogical factors, components of acmeological culture, professional training.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется ускорением научно-технического прогресса,

цифровой трансформацией производства и возрастанием сложности инженерных задач. В этих реалиях модель подготовки инженерных кадров и условия формирования культуры будущего специалиста необходимо ориентировать на развитие самостоятельности в принятии решений, проработки стратегий применительно к изменяющимся социально-экономическим условиям; прогнозирование и оценку эффективности конечного результата.

Сегодня востребованы не просто исполнители, а специалисты, способные принимать нестандартные решения, постоянно профессионально развиваться и реализовывать свой творческий потенциал.

Анализ профессиональных стандартов в высокотехнологичных отраслях свидетельствует о том, что ключевыми требованиями к современному инженеру становятся не только фундаментальные технические знания, но и развитые профессионально-творческие умения: способность определять пути решения технических проблем в нестандартных ситуациях, применять новые методы и технологии, отбирать оптимальные проектные решения, проявлять инициативу и профессиональную мобильность.

Однако возникает противоречие между объективными требованиями рынка труда, обусловленными высокой технологичностью и наукоемкостью современного производства, и существующей системой профессиональной подготовки, которая не в полной мере обес-



печивает формирование у будущих инженеров качеств, необходимых для успешной самореализации (адаптивности, коммуникабельности, конкурентоспособности). Преодоление данного противоречия задает вектор модернизации высшего образования в сторону продуктивного развития личности. Теоретический поиск педагогических факторов, целенаправленно влияющих на формирование и устойчивость профессионально значимых качеств, требует выхода за рамки традиционного интегративного подхода и обращения к методологическому потенциалу акмеологии. Это обуславливает необходимость формирования у выпускников технического вуза высокого уровня акмеологической культуры как интегративной характеристики, обеспечивающей их готовность к непрерывному самосовершенствованию и достижению «акме» в профессиональной деятельности.

В данном контексте актуальными становятся решение научной задачи, связанной с конкретизацией педагогической сущности понятия «акмеологическая культура будущего инженера», а также выявление педагогических факторов его реализации.

Методология

В соответствии с задачами настоящего исследования, а именно: конкретизацией педагогической сущности понятия «акмеологическая культура будущего инженера», а также выявлением педагогических факторов и условий его реализации – проанализируем понятие «акмеологическая культура».

Акмеология как интегративная наука, сформировавшаяся на стыке гуманитарных, естественных и технических дисциплин, предлагает принципиально иную оптику рассмотрения профессионального становления: не просто подготовку специалиста, отвечающего формальным квалификационным требованиям, а развитие личности, ориентированной на самопознание, саморазвитие, самосовершенствование и достижение индивидуальных вершин в профессии. Введение акмеологической составляющей в образовательный процесс вуза технической направленности позволяет перейти от знаниевой парадигмы к личностно-созидательной, где особое значение приобретают формирование профессионального сознания, развитие способности к рефлексии, проектированию будущих профессиональных стратегий и раскрытию творческого потенциала.

Содержание понятия «акмеология» раскрывается через его этимологию и последующую научную концептуализацию. Термин образован от древнегреческого *aktē* («пик, расцвет, высшая точка»), восходя-

щего к *axis* («острие»). В античной культуре выражение *en aktē einai* («быть в акме») означало состояние наивысшего расцвета, пребывание на высшей ступени развития.

Введенный в 1928 г. Н. А. Рыбниковым для обозначения науки о развитии взрослого человека, данный термин получил содержательное наполнение в 60-е гг. XX века в трудах Б. Г. Ананьева, а затем А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой. Ученые предложили рассматривать акмеологию как науку, изучающую человека на протяжении всего жизненного цикла, с фокусом на период зрелости и достижении вершин профессионализма.

В современной трактовке акмеология предстает как междисциплинарная область знания. С. И. Заир-Бек характеризует ее как науку о закономерностях и механизмах развития человека на ступени зрелости [4]. О. С. Анисимов акцентирует внимание на исследовании «пиков» развития как отдельной личности, так и общества в целом [2]. Наиболее емкое определение предложено Н. В. Кузьминой, согласно которой акмеология изучает условия и факторы самореализации творческого потенциала человека в процессе его движения к вершинам профессионализма и продуктивности, результаты которого воплощаются в социально значимых продуктах культуры, науки, техники и в самом человеке [11].

Таким образом, мы определяем акмеологию как научное знание, ориентированное на изучение творческого потенциала и самореализации личности, факторов, способов и путей достижения социального успеха и профессионального мастерства. Ключевая задача дисциплины состоит в выявлении оптимальных условий и факторов, способствующих достижению человеком своего «акме» в профессиональной сфере.

Акмеология выявляет общие и отличительные черты, проявляющиеся в деятельности людей, анализирует факторы, определяющие качественные и количественные характеристики «акме»; а также изучает проблему зависимости между особенностями профессионализма человека и его поведением вне сферы профессиональной деятельности.

Обращение к понятию «акмеологическая культура» требует предварительного анализа сложившихся в науке подходов к его трактовке. Сопоставление философских концепций культуры (Е. В. Боголюбова) и фундаментальных положений акмеологии (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина) позволяет рассматривать данный феномен в единстве ценностно-смысловых и профессионально-деятельностных оснований.

В современной психолого-педагогической литературе сложилось несколько взаимодополняющих трактовок акмеологической культуры:

- как личностного новообразования, обеспечивающего ускорение качественного роста и подготовку к новым достижениям (Е. В. Селезнева, Н. Н. Нечаев) [9; 12];
- результата целенаправленного саморазвития личности (А. А. Деркач) [11];
- интегративной характеристики, объединяющей достижения человека и способы освоения действительности (А. К. Маркова) [7];
- интегральной способности к поступательному развитию с усложнением задач и повышением уровней достижений (М. П. Караулова) [5];
- готовности к личностно-профессиональному росту и оптимальному самоосуществлению (Л. В. Абдалина) [1].

Анализируя рассмотренные подходы, мы понимаем акмеологическую культуру как систему эталонных норм деятельности, формирование и развитие которой детерминировано комплексом личностно-профессиональных качеств человека [3; 8].

Исходя из представленных выше определений акмеологической культуры, в структуре акмеологической культуры будущего инженера можно выделить следующие компоненты: интеллектуальный, аксиологический и творческий.

Интеллектуальный (ментальный) компонент составляют акмеологическая ментальность и акмеологический менталитет, выступающие как фундаментальный уровень сознания, который влияет на рефлексию и осознанные действия человека, стремящегося к самосовершенствованию.

Аксиологический (ценностный) компонент составляют высшие идеалы, личностные ценности и ценностные ориентации. Они выступают не как непосредственная цель, а как фундамент для саморазвития и критерии оценки его эффективности и уровня достижений личности.

Творческий (креативный) компонент составляют творчество как деятельность, обуславливающая акмеориентированность в жизни, и креативность как качество личности, обеспечивающее эффективность творчества.

Понятие «акмеологическая культура будущего инженера» интегрирует в себе ценностное отношение к профессиональной деятельности, стремление к постоянному самосовершенствованию, владение способами творческого решения инженерных задач и готовность к достижению высоких профессиональных результа-

тов. Ее формирование требует создания в вузе особой развивающей среды, применения акмеологических технологий и реализации комплекса педагогических условий, обеспечивающих восхождение каждого студента к индивидуальному «акме».

Профессиональная подготовка будущего инженера направлена на формирование его профессиональной культуры, что составляет одну из основных целей высшего образования. Формирование акмеологической культуры выступает имманентной составляющей этого процесса, его частным выражением, конкретизирующим общую цель через призму достижения вершин профессионализма. Соотношение профессиональной и акмеологической культуры может быть охарактеризовано как соотношение общего и частного: профессиональная культура задает нормативный базис деятельности, тогда как акмеологическая культура обеспечивает ценностно-смысловую направленность личности на его творческое превышение и непрерывное самосовершенствование. В этом контексте формирование акмеологической культуры обучающегося предстает не как дополнительная задача, а как неотъемлемый компонент целостного процесса профессиональной подготовки, обеспечивающий его качественное своеобразие.

Результативность данного процесса обусловлена действием совокупности педагогических факторов, под которыми в науке понимаются существенные обстоятельства, движущие силы, определяющие характер протекания педагогического процесса и его итоговые результаты.

Значительное влияние на результативность педагогического процесса оказывают содержание и организация обучения, а также совокупность психолого-педагогических и иных факторов. Т. В. Фурьева к числу факторов, влияющих на процесс обучения, относит содержание изучаемого материала, его форму, трудность, структуру и объем [15]. По мнению А. М. Кумыкова, Г. А. Жабеловой, К. Н. Журавель, педагогические факторы, определяющие результативность образовательного процесса, включают состояние системы профессионального образования, уровень проведения занятий, личные качества и мастерство преподавателей, применяемые ими методы обучения и др. [6]. М. Г. Янова предлагает классификацию факторов, в комплексе обуславливающих результаты обучения: учебный материал, организационно-педагогическое воздействие, обучаемость учащихся, время [17].

Анализируя внутренние факторы, определяющие качество профессиональной подготовки студентов, зарубежные исследователи Ya. Song, G. Loewenstein,

Таблица 1

Группы педагогических факторов

Группа факторов	Содержательная характеристика	Ориентация воздействия
Мотивационно-ценностные	Формирование потребности в достижениях, ценностного отношения к профессии, установки на саморазвитие	Развитие акмеологической направленности личности
Содержательные	Отбор учебного материала, акцентирующего образцы высоких достижений, включение акмеологических знаний	Расширение представлений о вершинах профессионализма
Процессуально-деятельностные	Применение активных и интерактивных методов обучения, создание ситуаций успеха, решение творческих задач	Формирование опыта достижения успеха
Рефлексивно-оценочные	Развитие способности к самоанализу, самооценке, рефлексии профессиональных достижений	Осознание траектории собственного развития

Ya. Shi выделяют среди них: организацию учебного процесса, качество учебно-методических материалов, квалификацию профессорско-преподавательского состава, виды образовательных технологий, уровень развития учебно-лабораторной базы и др. [19].

В современной педагогической науке совокупность факторов, детерминирующих результативность образовательного процесса, подразделяется на шесть основных групп. К первой группе относятся: соответствие целевых установок возрастным и индивидуально-психологическим особенностям обучающихся, а также обеспечение преемственности целей на различных уровнях образовательной системы. Вторая группа факторов объединяет характеристики учебного материала: его качество, способ презентации, структурированность и доступность изложения. Третья группа представлена средствами педагогической коммуникации, включая методы и приемы преподавания, а также использование технических средств обучения. Четвертую группу составляют факторы, характеризующие обучающихся в качестве субъектов образовательной деятельности: уровень их общей подготовки, когнитивные способности к учебно-познавательной деятельности, особенности мыслительных процессов. Пятая группа факторов аккумулирует показатели, связанные с личностью преподавателя: уровень его педагогической компетентности, предметную подготовку, работоспособность и профессионально значимые личностные качества. Шестая группа включает факторы, обеспечивающие эффективность обратной связи в образовательном процессе, а именно: формы и периодичность контроля, а также востребованность его результатов для своевременной коррекции образовательного процесса.

Применительно к формированию акмеологической культуры обучающегося педагогические факторы могут быть определены как совокупность взаимосвязанных педагогических условий, форм, методов, приемов и средств, оказывающих целенаправленное влия-

ние на становление акмеологической направленности личности и обеспечивающих достижение вершин профессионализма в процессе профессиональной подготовки. Систематизация имеющихся в науке представлений позволяет выделить группы педагогических факторов (табл. 1).

В структуре данных факторов целесообразно выделить: внешние факторы (социальный заказ, требования профессиональной среды, особенности организации образовательного процесса в вузе); внутренние факторы (мотивация достижения, ценностные ориентации, рефлексивные способности, опыт саморазвития обучающегося); субъект-субъектные факторы (характер взаимодействия с преподавателями и наставниками, включенность в профессиональное сообщество).

Представленные факторы оказывают комплексное влияние на процесс формирования акмеологической культуры обучающегося и имеют двойственную ориентацию: во-первых, они непосредственно направлены на становление акмеологической культуры как интегративного качества личности будущего инженера; во-вторых, они обеспечивают формирование акмеологической направленности всей системы его профессиональной подготовки, что выражается в ценностно-смысловом принятии идеи непрерывного самосовершенствования как профессиональной нормы.

Для выявления педагогических условий, детерминирующих результативность формирования акмеологической культуры студентов, представляется необходимым обратиться к психолого-педагогическим исследованиям, тематически сопряженным с рассматриваемой проблемой. Анализ научной литературы позволяет систематизировать подходы различных авторов к определению совокупности педагогических условий, обеспечивающих эффективность профессиональной подготовки и развитие акмеологической направленности личности будущего специалиста.

В исследовании В. М. Оливера и А. А. Смирной в качестве педагогических условий эффективной реа-

лизации образовательных программ выделяются: формирование у обучающихся мотивации к обучению; разработка способов педагогической поддержки; проектирование и реализация оценочных процедур; развитие рефлексивных навыков (анализ собственной деятельности); выбор технологии самообразования и др. [10; 18].

Согласно позиции O. Odağ, H. R. Wallin, K. K. Kedzior, система педагогических условий включает следующие компоненты:

- компетентность преподавателей в управлении развитием профессиональной компетентности будущих специалистов;
- индивидуализацию образовательного процесса, активизацию личностного развития студентов;
- обеспечение субъектной позиции обучающихся, предоставление возможностей для самоопределения в образовательном процессе;
- мотивационное сопровождение субъектов педагогической деятельности, реализуемое на основе актуализации личностных функций;
- обеспечение социально-педагогического равноправия всех участников профессионально-образовательного процесса;
- специальную организацию учебно-воспитательной среды (комбинированные учебные столы, комплексное оборудование, мультимедийное и компьютерное оснащение);
- создание благоприятных условий профессионально-образовательной организационной и инновационной среды (ценностно-смысловое единство, технологическая целостность, психологический комфорт) и др. [16].

М. Г. Янова к числу педагогических условий относит положительную мотивацию студентов, учет психологических и интеллектуальных особенностей личности, а также познавательную активность обучающихся [17].

И. Ю. Степанова, В. А. Адольф в качестве педагогических условий профессиональной подготовки рассматривают: активизацию познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей и способностей студентов; использование педагогической рефлексии как фактора формирования профессиональной компетентности и конкурентоспособности; организацию социального партнерства образовательного учреждения [13].

В трактовке А. О. Горнова, В. В. Кондратьева, педагогические условия представлены следующими составляющими: мотивационно-ценностной ориентацией обучающихся на повышение эффективности профес-

сиональной подготовки; учетом специфики будущей профессиональной деятельности при отборе содержания подготовки; организацией обучения на технологическом уровне; реализацией личностно ориентированного подхода; обеспечением субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов на основе сотрудничества [14].

Таким образом, обобщение представленных в научной литературе подходов позволяет констатировать, что педагогические условия формирования акмеологической культуры студентов представляют собой комплексную систему, включающую мотивационные, содержательные, процессуально-технологические, организационно-средовые и субъектно-развивающие компоненты, реализуемые в единстве и взаимосвязи.

Результаты

Теоретический анализ психолого-педагогической и социологической литературы позволил осуществить целенаправленный отбор релевантных источников и систематизировать научные знания в соответствии с проблематикой исследования.

Первый этап: в рамках данного исследования был проведен категориально-понятийный анализ сущности и содержания дефиниций «акмеология», «акмеологическая культура» и «акмеологическая культура будущего инженера»; рассмотрены различные теоретико-методологические подходы к трактовке указанных понятий, выявлены их сущностные характеристики и концептуальные особенности. Это дает основание рассматривать акмеологическую культуру будущего инженера в качестве системообразующего фактора достижения им вершин профессионализма, а также источника развития и совершенствования его профессиональных компетенций.

Акмеологическая культура будущего инженера представляет собой интегративное личностное образование, обеспечивающее направленность специалиста на непрерывное самопознание, саморазвитие и самореализацию в профессиональной деятельности, достижение высоких результатов на основе творческого использования профессионально-личностного потенциала. В структуре акмеологической культуры будущего инженера представляется целесообразным выделить следующие взаимосвязанные компоненты:

- интеллектуальный (когнитивный) — предполагает наличие системы акмеологических знаний, понимание закономерностей профессионального становления и развития, сформированность профессиональ-



ного мышления, способность к анализу и рефлексии собственной деятельности, а также владение методами познания и самопознания;

– аксиологический (ценностно-смысловой) – включает ценностное отношение к профессиональной деятельности, осознание значимости непрерывного самосовершенствования, принятие акмеологических ценностей (стремления к вершинам мастерства, ориентации на высокие достижения, потребности в творческой самореализации), а также сформированность профессионально-ценностных ориентаций;

– творческий – характеризует способность будущего инженера к творческому решению профессиональных задач, готовность к инновационной деятельности, умение применять акмеологические знания в практической ситуации, владение технологиями саморазвития и самосовершенствования, а также стремление к созданию социально значимых продуктов профессиональной деятельности.

Таким образом, акмеологическая культура выступает одновременно и результатом развития профессионально значимых качеств, и условием их дальнейшего совершенствования, обеспечивая тем самым поступательное движение личности по траектории профессионального становления.

Второй этап: проведенный теоретический анализ позволил обосновать необходимость выделения специфических педагогических факторов формирования акмеологической культуры обучающегося. Данные факторы выполняют бинарную функцию: во-первых, они детерминируют организационно-педагогические условия реализации исследуемого процесса в образовательном пространстве вуза; во-вторых, они выступают основанием для проектирования процесса формирования акмеологической культуры посредством диагностики уровня ее сформированности и акмеологической направленности профессиональной подготовки обучающегося. На основе проведенного анализа к числу педагогических факторов формирования акмеологической культуры обучающегося отнесены: организационно-педагогическое обеспечение данного процесса в его социально-профессиональном контексте, а также организация педагогической экспертизы, направленной на мониторинг и коррекцию процесса формирования акмеологической культуры.

Практическая реализация обозначенных факторов базируется на комплексе взаимосвязанных педагогических условий: ориентировании будущего специалиста на акмеологическую деятельность как профессионально значимую; обогащении представлений обучающегося об акмеологической деятельности; акти-

визации акмеологической активности обучающегося в образовательном процессе вуза.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ научной литературы свидетельствует об отсутствии среди исследователей единого подхода к определению сущности и содержания понятий «акмеология» и «акмеологическая культура».

Вместе с тем обобщение и систематизация данных социологической и психолого-педагогической литературы позволили: выявить ключевые характеристики исследуемых дефиниций; определить основные компоненты акмеологической культуры будущего инженера (интеллектуальный, аксиологический, творческий); проанализировать педагогические факторы и условия их реализации, обеспечивающие направленность всех компонентов и субъектов профессиональной подготовки на формирование акмеологической культуры будущего инженера.

Литература

1. Акмеологическая культура как один из инвариантов профессионализма преподавателя высшей школы / Л. В. Абдалиева, Н. С. Толстоухова, М. Л. Хуторная // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 5-2. С. 203–206. EDN% UHGWDL.
2. Анисимов О. С. Основы общей и управленческой акмеологии : учебное пособие. М. : ПАГС, 1995. 534 с.
3. Девятловский Д. Н. Становление и развитие праксиологической культуры обучающегося технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2021. 350 с. EDN: AXIFSC.
4. Заир-Бек С. И., Муштавская И. В. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2004. 175 с. EDN: QTTADR.
5. Караулова М. П. Развитие акмеологической культуры педагогов системы дополнительного профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 6. С. 275–282. EDN: OIRVXL.
6. Социальная активность студента как фактор профессиональной подготовки / А. М. Кумыков, А. Х. Люев, Г. А. Жабелова, К. Н. Журавель // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 127–132. EDN: YHQCEL.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с. EDN: YQCSJKT.
8. Метаева В. А. Методологические и методические основы развития рефлексии : учебное пособие. Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2006. 99 с.
9. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. М. : Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 1988. 166 с. EDN: YKMCES.
10. Oliver V. M. Adaptations on training design and performing to answer the current context: The importance of C*M*A Alignment // Education and Self-Development. 2017. Vol. 12. No. 3. P. 44–53. DOI: 10.26907/esd12.3.04. EDN: YTHJXQ.
11. Деркач А., Зызыкин В. Акмеология : учебное пособие. СПб. : Питер, 2003. 256 с.

12. Селезнева Е. В. Развитие акмеологической культуры личности. М.: Изд-во РАГС, 2004. 59 с. EDN: QXHUAX.
13. Степанова И. Ю., Адольф В. А. Профессиональная социализация в вузе как условие формирования конкурентоспособности выпускника // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 104–110. EDN: YKOSZX.
14. Concept of the Natural Structure of Engineering Training and the Code of Professional Ethics of an Engineer / R. Dreher, A. O. Gornov, V. V. Kondratyev // Higher Education in Russia. 2019. Vol. 28. No. 1. P. 76–85. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-76-85. EDN: PMYGKH.
15. Supported accommodation of young people with psychophysical disorders as a condition for social and pedagogical inclusion / T. V. Furyaeva, A. N. Markevich, E. Furyaev // Journal of Social Studies Education Research. 2017. Vol. 8. No. 3. P. 114–127. EDN: ZUITNT.
16. Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany / Ö. Odağ, H. R. Wallin, K. K. Kedzior // Journal of Studies in International Education. 2016. Vol. 20 (2). P. 118–139.
17. Components of positive impact of exposure on university physical culture and sports on students' physical activity / A. Osipov, M. Kudryavtsev, P. Fedorova [et al.] // Journal of Physical Education and Sport. 2017. Vol. 17. No. 2. P. 871–878. DOI: 10.7752/jpes.2017.02133. EDN: UXOBPN.
18. Smirnaia A. A., Ignatova V. V. Involving Future Bachelors in the Development of an Information-Cognitive Model of Introduction to Social-Pedagogical Values // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2016. Vol. 9. No. 1. P. 126–132. DOI: 10.17516/1997-1370-2016-9-1-126-132. EDN: VIYZTR.
19. Heterogeneous effects of peer tutoring: Evidence from Rural Chinese Middle Schools / Ya. Song, G. Loewenstein, Ya. Shi // Research in Economics. 2018. Vol. 72. Iss. 1. P. 33–48.
6. Kумыков А. М., Лычев А. К., Жабелова Г. А., Жухарев К. Н. Социальная активность студента как фактор профессиональной подготовки [Student's social activity as a factor of professional training]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2017, no. 3, pp. 127–132. (In Russian).
7. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow, 1996, 308 p. (In Russian).
8. Metaeva V. A. Metodologicheskie i metodicheskie osnovy razvitiya refleksii [Methodological and methodical foundations of the development of reflection]. Ekaterinburg, 2006, 99 p. (In Russian).
9. Nechaev N. N. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya professional'noy deyatel'nosti [Psychological and pedagogical foundations of the formation of professional activity]. Moscow, 1988, 166 p. (In Russian).
10. Oliver V. M. Adaptations on training design and performing to answer the current context: The importance of CMA Alignment. Education and Self-Development, 2017, vol. 12, no. 3, pp. 44–53. (In English).
11. Derkach A., Zazykin V. Akmeologiya [Acmeology]. Saint Petersburg, 2003, 256 p. (In Russian).
12. Selezneva E. V. Razvitie akmeologicheskoy kul'tury lichnosti [Development of acmeological culture of personality]. Moscow, 2004, 59 p. (In Russian).
13. Stepanova I. Yu., Adolf V. A. Professional'naya sotsializatsiya v vuze kak uslovie formirovaniya konkurentosposobnosti vypusknika [Professional socialization at the university as a condition for the formation of graduate competitiveness]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2017, no. 4, pp. 104–110. (In Russian).
14. Dreher R., Gornov A. O., Kondratyev V. V. Concept of the Natural Structure of Engineering Training and the Code of Professional Ethics of an Engineer. Higher Education in Russia, 2019, vol. 28, no. 1, pp. 76–85. (In English).
15. Furyaeva T. V., Markevich A. N., Furyaev E. Supported accommodation of young people with psychophysical disorders as a condition for social and pedagogical inclusion. Journal of Social Studies Education Research, 2017, vol. 8, no. 3, pp. 114–127. (In English).
16. Odağ Ö., Wallin H. R., Kedzior K. K. Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany. Journal of Studies in International Education, 2016, vol. 20 (2), pp. 118–139. (In English).
17. Osipov A., Kudryavtsev M., Fedorova P. et al. Components of positive impact of exposure on university physical culture and sports on students' physical activity. Journal of Physical Education and Sport, 2017, vol. 17, no. 2, pp. 871–878. (In English).
18. Smirnaia A. A., Ignatova V. V. Involving Future Bachelors in the Development of an Information-Cognitive Model of Introduction to Social-Pedagogical Values. Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences, 2016, vol. 9, no. 1, pp. 126–132. (In English).
19. Song Ya., Loewenstein G., Shi Ya. Heterogeneous effects of peer tutoring: Evidence from Rural Chinese Middle Schools. Research in Economics, 2018, vol. 72, iss. 1, pp. 33–48. (In English).

References

Статья поступила в редакцию 11.03.2026. Принята в печать 09.06.2026.



УДК/UDC 37.013

DOI 10.54509/22203036_2026_3_83

EDN CJWFHC

Камбалина Полина Александровна

старший преподаватель, ФКОУ ВО «Кузбасский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России»,
г. Новокузнецк

Kambalina Polina A.

Senior Lecturer, Institute of the Federal Penitentiary Service
of Russia, Novokuznetsk

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ФСИН РОССИИ

THEORETICAL ASPECTS OF BASIC VALUES OF CADETS STUDYING AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний России (далее – ФСИН России) устойчивой системы базовых ценностей. Критический вопрос, не поздно ли формировать ценности в вузе, решается через понимание того, что этап профессионального образования является ключевым для трансформации общечеловеческих норм в профессиональную этику. Именно здесь курсант из объекта воспитания превращается в субъекта профессионального морального выбора, способного противостоять рискам профессиональной деформации в специфических условиях уголовно-исполнительной системы (далее – УИС). Цель статьи – теоретическое обоснование и разработка структурно-содержательной модели формирования базовых ценностей курсантов ФСИН России, обеспечивающей переход от внешней регламентации поведения к внутренней субъектной позиции сотрудника УИС. Впервые предложена трехуровневая модель ценностей: общенациональный, профессионально-специфический и интегративно-личностный уровни. Систематизированы нормативные требования к личности сотрудника УИС на федеральном, ведомственном и организационном уровнях.

Abstract. The relevance of the study is determined by the necessity to form a stable system of basic values among cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia (hereinafter – FSIN of Russia). The critical question of whether it is too late to cultivate values at the higher education stage is addressed through the understanding that professional education is key for trans-

forming universal human norms into professional ethics. It is at this stage that the cadet transforms from an object of upbringing into a subject of professional moral choice, capable of resisting the risks of professional deformation in the specific conditions of the penitentiary system (hereinafter – PS). The aim of the article is the theoretical justification and structural-substantive development of a model for forming basic values of FSIN of Russia cadets, ensuring the transition from external regulation of behavior to the internal subject position of a PS officer. For the first time, a three-level model of values is proposed: national, professional-specific, and integrative-personal levels. Regulatory requirements for the personality of a PS officer at the federal, departmental, and organizational levels have been systematized. It has been established that value formation requires the unity of academic, upbringing, and extracurricular activities.

Ключевые слова: базовые ценности, курсанты ФСИН, духовно-нравственное воспитание, уголовно-исполнительная система, профессиональная этика, воспитательная работа.

Keywords: basic values, Federal Penitentiary Service cadets, spiritual and moral upbringing, penitentiary system, professional ethics, upbringing work.

Введение

Современная педагогическая наука располагает значительным теоретическим фундаментом в области духовно-нравственного воспитания в системе общего образования (труды А. Я. Данилюка, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова) и исследований по профессиональному становлению сотрудников правоохранительных орга-

нов (работы А. Н. Агеева, Г. И. Аксеновой, Т. И. Арковой, Ю. С. Исмагиловой и др.). Однако остается нерешенной проблема теоретико-методологического обоснования формирования ценностной сферы курсантов именно в контексте ведомственной специфики ФСИН России. Существующие модели ценностного становления, разработанные для других силовых структур (МВД, Росгвардии, военных вузов), не учитывают двойственной природы пенитенциарной деятельности – баланса между изоляцией правонарушителей и созданием условий для их исправления и социальной реинтеграции. Данное противоречие между необходимостью целенаправленного формирования базовых ценностей у курсантов ФСИН России и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ этого процесса с учетом ведомственной специфики определяет проблемное поле настоящего исследования.

Актуальность исследования обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов. Во-первых, профессиональная деятельность сотрудника уголовно-исполнительной системы осуществляется в условиях постоянного морального выбора, требует высокой степени ответственности за соблюдение законности, гуманного обращения с осужденными и обеспечения правопорядка в исправительных учреждениях. Во-вторых, в период трансформации ценностных ориентиров российского общества возникают дополнительные вызовы для системы профессионального воспитания будущих сотрудников ФСИН. В-третьих, специфика деятельности ведомства, связанная с работой в закрытых учреждениях, требует от специалиста не только профессиональной компетентности, но и развитой нравственной рефлексии, способности к саморегуляции и устойчивости к негативным влияниям. Как отмечает А. Я. Данилюк, «духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации», поскольку «качество труда и общественных отношений непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни» [1, с. 17].

Цель исследования – теоретический анализ и структурно-содержательное уточнение базовых ценностей будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы в контексте ведомственной образовательной модели ФСИН России.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: уточнены содержание и структура понятия «духовно-нравственные ценности» с учетом специфики деятельности ФСИН России; систематизиро-

ваны нормативные требования к личности сотрудника УИС на федеральном, ведомственном и организационном уровнях; определена роль учебно-воспитательного процесса в становлении ценностной сферы курсанта с учетом принципов интегративности, социально-педагогического партнерства и нравственного примера педагога.

Научная новизна работы заключается в теоретическом обосновании структуры базовых ценностей курсантов ФСИН России как интегративной системы, объединяющей общегражданские ценности (патриотизм, гражданственность, социальную солидарность) с профессионально-специфическими установками (законностью, гуманизмом, ответственностью, честностью, коллективизмом). Впервые предложена трехуровневая модель базовых ценностей (общенациональный, профессионально-специфический, интегративно-личностный), отражающая специфику профессиональной идентичности сотрудника УИС и обеспечивающая этическую устойчивость специалиста в условиях баланса между изоляцией осужденных и реализацией восстановительной функции наказания. Уточнена роль учебно-воспитательного процесса в формировании ценностей с акцентом на принцип социальной востребованности воспитания – возможности для курсанта совершать нравственные поступки в реальных ситуациях служебной подготовки.

Практическая значимость исследования состоит в разработке теоретических основ для совершенствования воспитательных программ в образовательных организациях ФСИН России. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании и реализации комплексных программ духовно-нравственного воспитания курсантов, направленных на формирование нравственного потенциала будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы, а также при подготовке методических рекомендаций для преподавателей и воспитателей ведомственных вузов.

Методология и результаты

Методологическую основу исследования составили теоретические методы: анализ и синтез научной и нормативной литературы, систематизация и обобщение теоретических положений, структурно-функциональный анализ ценностных систем, а также сравнительно-сопоставительный анализ ценностных ориентаций курсантов различных силовых ведомств. Применение данных методов позволило выделить иерархическую структуру базовых ценностей курсантов ФСИН России, систематизировать нормативные требования к личности будущего сотрудника УИС на трех уровнях регули-



рования (федеральном, ведомственном, организационном) и обосновать интегративный подход к формированию духовно-нравственных ценностей в условиях ведомственного образования.

Прежде чем перейти к анализу базовых ценностей для курсантов ФСИН России, целесообразно рассмотреть терминологическое разделение трех взаимосвязанных, но не тождественных категорий ценностного сознания. Духовно-нравственные ценности представляют собой наиболее широкую категорию, представляя систему фундаментальных убеждений личности, регулирующих ее внутренний мир, мировоззрение и поведение на основе традиционных российских идеалов. Базовые ценности – это более узкий профессионально-специфический пласт, включающий системообразующие принципы, непосредственно определяющие содержание и этические рамки служебной деятельности в конкретной сфере (в данном случае – в уголовно-исполнительной системе). Ценностные ориентиры – это наиболее конкретный уровень, отражающий индивидуально значимые жизненные приоритеты и установки личности, проявляющиеся в повседневном поведении и личностных выборах. Четкое разграничение данных категорий позволяет избежать логических и теоретических ошибок.

Теоретическую основу для формирования системы базовых ценностей курсантов ФСИН России составляет классическое определение ценностей, предложенное М. Рокичем. Под ценностями он понимал «руководящие принципы жизни, определяющие то, как нужно себя вести, и выражающиеся в желательном состоянии индивида или общества либо в предпочтительном образе жизни» [2, с. 5]. С опорой на данную концепцию, под базовыми ценностями курсанта ФСИН России следует понимать систему профессионально значимых убеждений, выполняющую функцию внутреннего регулятора служебного поведения и определяющую приоритеты личности в условиях морального выбора. В отличие от общегражданских духовно-нравственных ценностей, базовые ценности курсанта обладают тройной спецификой: во-первых, они обусловлены своеобразием пенитенциарной деятельности, связанной с изоляцией и перевоспитанием осужденных; во-вторых, актуализируются в типовых служебных ситуациях, требующих принятия этически сложных решений; в-третьих, получают официальное закрепление в ведомственных нормативных и правовых актах ФСИН России.

Согласно указу Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных Российских духовно-нравственных ценностей» к традиционным духовно-нравственным ценностям отнесены жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России¹. Данные ценности формируют идеологическую основу государственной политики, однако их реализация в уголовно-исполнительной системе требует трансляции на уровень базовых профессиональных ценностей, адаптированных к специфике ведомства. В условиях исполнения наказаний и работы с осужденными на первый план выходят вопросы профессиональной этики, личной ответственности, служения государству и обществу при одновременном соблюдении прав человека.

А. Я. Данилюк определяет духовно-нравственные ценности как «стержень внутреннего мира личности, регулятор его эмоционально-чувственных состояний, смысл жизненных ориентаций, определенный вектор межличностной коммуникации с людьми» [3]. Применительно к сотрудникам УИС к этому определению целесообразно добавить, что стержнем внутреннего мира сотрудника должен выступать кодекс профессиональной этики, интегрированный с общечеловеческими ценностями. Исходя из вышеизложенного, духовно-нравственные ценности сотрудника УИС представляют собой систему внутренних убеждений, в которой традиционные российские ценности соединяются с профессиональным долгом. Такая интеграция позволяет сотруднику находить баланс в служебной деятельности, а именно четко исполнять обязанности, не теряя человечности и не исключая возможность исправления осужденного.

Более узкую трактовку духовно-нравственных ценностей предложила Т. И. Аркова, конкретизировав общие моральные принципы применительно к сфере высшего образования. По ее мнению, духовно-нравственные ценности вузовского образования можно описать как «иерархически структурированную совокупность значимых для личности, социума и государства ценностей, культивируемых субъектами образова-

¹ Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных Российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. СПС КонсультантПлюс.

тельной деятельности высшей школы, направленных на формирование целостного мировоззрения студентов как членов общества, высоких морально-нравственных качеств, социально ответственного поведения, на осознание ими своего гражданского, патриотического долга и на профессионально компетентностный рост» [4, с. 15]. Данное определение полно и точно раскрывает сущность духовно-нравственных ценностей, формируемых в процессе обучения в ведомственном вузе, так как подчеркивает необходимость сочетания гражданского воспитания с профессиональной компетентностью.

Таким образом, формирование духовно-нравственных ценностей у будущих офицеров ФСИН России приобретает двойственную функцию, а именно: эти ценности выступают не только идеологической основой профессиональной деятельности, но и практическим инструментом, обеспечивающим ответственное и гуманное исполнение служебных обязанностей. Их развитие требует системного подхода, адаптированного к специфике ведомственного образования, и предполагает объединение усилий преподавателей и обучающихся в трех взаимосвязанных сферах (учебной, воспитательной и внеучебной деятельности) с использованием потенциала профильных дисциплин, производственных практик и общественной активности.

Духовно-нравственное воспитание будущих сотрудников пенитенциарной системы следует рассматривать как целенаправленный педагогический процесс, обеспечивающий усвоение и принятие обучающимися базовых ценностей, необходимых для реализации специфики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной сфере. Данная специфика обусловлена сочетанием в деятельности сотрудника ФСИН России трех функциональных компонентов: государственной службы, правоохранительной деятельности и воспитательной работы с осужденными, что предъявляет повышенные требования к ценностно-нормативному фундаменту личности будущего специалиста.

На основе анализа профессиональной деятельности сотрудников УИС разработана трехуровневая система базовых ценностей, отражающая ее многоаспектный характер:

1. Общациональный уровень представлен ценностями, закрепленными в Конституции РФ, куда включены патриотизм и коллективизм; выступающими основой гражданской и социальной солидарности.

2. Профессионально-специфический уровень представлен ценностями, определяющими исполнение служебных обязанностей во ФСИН России: гуманизм, законность, справедливость и ответственность.

3. Интегративно-личностный уровень представлен ценностями, обеспечивающими согласованность поведения сотрудника УИС в различных ситуациях служебной деятельности. Ключевыми из них являются доброта, честность и отзывчивость, формирующие этическую устойчивость специалиста в условиях профессионального взаимодействия с осужденными.

Предложенная трехуровневая структура базовых ценностей (общациональный, профессионально-специфический, интегративно-личностный уровни) отражает внутреннюю иерархию ценностного сознания будущего сотрудника УИС, то есть содержание того, что формируется у курсанта. Для практической реализации данной структуры в педагогическом процессе требуется соответствующий внешний нормативный каркас, обеспечивающий трансформацию ценностей от абстрактных идеалов к конкретным поведенческим установкам. Именно эту функцию выполняет трехуровневая система нормативного регулирования (федеральный, ведомственный, организационный уровни), которая выступает инструментом формирования ценностей. Таким образом, первая модель описывает аксиологическую сферу (ценности), тогда как нормативный каркас закрепляет требования к профессиональному поведению на их основе. На организационном уровне происходит их смысловое объединение. В итоге две соотносятся как содержание и форма: первая определяет, какие ценности должны быть сформированы, вторая – какими средствами и на каких основаниях это достигается.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций курсантов различных силовых ведомств позволяет выявить специфику духовно-нравственного становления будущих сотрудников ФСИН России. Исследования, проведенные в вузах МВД России (С. Н. Кипреевым), указывают на приоритет таких жизненных ценностей, как семья, здоровье, профессиональный рост и стабильность [5]. В военных учебных заведениях и вузах Росгвардии основное внимание уделяется формированию ценностных ориентиров, связанных с патриотизмом, воинским долгом и безусловной дисциплиной [6]. Для курсантов ФСИН, наряду с указанными универсальными ориентирами, характерно формирование специфического ценностного комплекса, обусловленного двойственной природой пенитенциарной деятельности.

Ключевыми базовыми ценностями выступают гуманизм, законность, справедливость и ответственность, а также акцент на восстановительной функции наказания и неукоснительном уважении человеческого достоинства осужденного. Особое место в ценност-



ной структуре будущих сотрудников ФСИН занимает толерантность по отношению к различным категориям осужденных, которую С. А. Клычков рассматривает как необходимое условие гуманизации пенитенциарных отношений [7]. Эта специфика непосредственно коррелирует с сущностью уголовно-исполнительной деятельности, сочетающей в себе одновременно обеспечение изоляции правонарушителей и создание условий для их исправления и последующей социальной реинтеграции.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание будущих сотрудников ФСИН России представляет собой многоуровневый педагогический процесс, интегрирующий духовно-нравственные и базовые профессиональные ценности и индивидуальные ценностные ориентиры в единую иерархическую систему. Предложенная трехуровневая модель базовых ценностей не только отражает специфику профессиональной идентичности сотрудника УИС, но и обеспечивает этическую устойчивость специалиста в условиях баланса между изоляцией осужденных и реализацией восстановительной функции наказания. Формирование гуманизма, законности, справедливости и толерантности как базовых профессиональных ценностей становится необходимым условием гуманизации уголовно-исполнительной политики.

Формирование базовых ценностей у курсантов образовательных организаций ФСИН России осуществляется в строгом соответствии с иерархической системой нормативных требований, закрепленных на федеральном, ведомственном и организационном уровнях. Анализ указанных актов позволил выделить три блока требований к личности будущего сотрудника УИС.

Федеральный уровень определяет базовые конституционные и законодательные ориентиры, формирующие фундамент ценностной системы будущего сотрудника правопорядка. Ключевое значение имеют следующие нормативные правовые акты:

1. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»², закрепляющий приоритеты обеспечения суверенитета, укрепления гражданского единства, сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей и развития патриотизма как основы национальной безопасности.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»³, устанавливающий воспитание как неотъемлемую часть образовательной деятельности, направленную на формирование у обучающихся гражданской ответственности, патриотизма, уважения к правам и свободам человека, нравственных ценностей и этических чувств.

3. Указ Президента РФ от 24.12.2014 № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики»⁴, определяющий традиционные ценности многонационального народа Российской Федерации, включая жизнь и здоровье человека, достоинство личности, семью, общественную солидарность, справедливость, патриотизм.

На данном уровне формируются общегражданские ценности: патриотизм, гражданственность, уважение к правам и свободам человека, верховенство закона, нравственная ответственность, приверженность традиционным духовно-нравственным ценностям общества. Кроме того, федеральный уровень обеспечивает ценностную преемственность базовых ценностей от гражданина к сотруднику ФСИН. Для курсанта ФСИН России данные ценности приобретают особое значение: именно общегражданские ценности – патриотизм, верховенство закона, уважение достоинства личности, приверженность традиционным духовно-нравственным устоям – становятся тем «внутренним компасом», который позволяет будущему сотруднику в условиях повседневного взаимодействия с осужденными сохранять баланс между строгим соблюдением режимных требований и гуманистическими принципами исполнения наказания.

Ведомственный уровень конкретизирует общегосударственные требования применительно к специфике пенитенциарной системы. Системообразующим документом ведомственного уровня выступает «Концепция воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года», утвержденная приказом ФСИН России от 30 декабря 2022 г. № 948⁵. Документ определяет стратегические цели формирования у личного состава и курсантов преданности служебному долгу, законности, гуманизма, профессиональной этики и нетерпимости к коррупции. Реализация концепции в образовательных организациях ФСИН России осу-

² О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400. СПС КонсультантПлюс.

³ Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2025). СПС КонсультантПлюс.

⁴ Об утверждении Основ государственной культурной политики. Указ Президента РФ от 24.12.2014 № 808 (ред. от 17.07.2025). СПС КонсультантПлюс.

⁵ Об утверждении Концепции воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года. Приказ ФСИН России от 30.12.2022 № 948 (в ред. от 04.04.2025). СПС КонсультантПлюс.

ществляется через единство учебной, воспитательной и внеучебной деятельности, что обеспечивает переход ценностей из сферы когнитивного знания в сферу устойчивых поведенческих установок будущего сотрудника. Особое значение имеет закрепленное понятие в концепции, а именно «духовно-нравственное воспитание», в результате которого у курсанта формируются «нравственное самосознание» и способности к духовному саморазвитию на основе принципов гуманизма и традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Профессионально-этическое измерение ценностной системы курсанта регулируется кодексом профессиональной этики сотрудника ФСИН России, утвержденным Приказом ФСИН России от 24.10.2025 № 874⁶. С 4 января 2026 г. в уголовно-исполнительной системе действует единый Кодекс этики и служебного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации, который обобщил и систематизировал профессионально-специфические нормы пенитенциарной деятельности. Документ закрепляет обязательные требования к служебному поведению: уважение прав и свобод человека и гражданина, объективность, беспристрастность, честность, порядочность, профессионализм и персональную ответственность. Ключевое значение имеет ст. 4 кодекса, обязывающая сотрудника «проявлять гуманизм, милосердие, справедливость и содействовать ресоциализации осужденных», то есть исполнение наказания перестает восприниматься исключительно как режимная функция и осмысливается как социально ответственная деятельность по восстановлению социального статуса осужденного.

Организационно-кадровое обеспечение ценностного формирования регулируется Приказом ФСИН России от 17.07.2024 № 535⁷. П. 3 данного приказа возлагает на кадровые подразделения обязанность по «разработке, обеспечению и реализации единой кадровой политики ФСИН России и государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Для образовательных организаций ФСИН это означает интеграцию ценностного компонента во все аспекты подготовки курсантов: от подбора и отбора абитуриентов до аттестации и распределения выпускников.

Дополнительным регулятором выступает Концепция развития России УИС до 2030 г.,⁸ которая задает три приоритета модернизации пенитенциарной системы, а именно гуманизацию условий содержания, повышение качества ресоциализации осужденных и внедрение цифровых технологий в исполнение наказаний. Для курсантов это означает, что будущая профессия требует двойной подготовки: с одной стороны, освоить современные цифровые инструменты (например, системы анализа рисков или электронный документооборот), с другой – не терять человеческого отношения к осужденным и уметь принимать этически выверенные решения.

Таким образом, ведомственный уровень трансформирует общегосударственные ценности в профессионально-специфические ориентиры сотрудника УИС через нормативные акты. На этом уровне ценности приобретают инструментальный характер, становясь основой для принятия решений в нестандартных ситуациях и обеспечивая баланс между строгим соблюдением режима и гуманистическим отношением к осужденному. Для курсантов это означает формирование не формальных запретов, а системы ценностных приоритетов, лежащей в основе профессиональной идентичности, в которой исполнение наказания понимается как социально ответственная деятельность по обеспечению безопасности и содействию ресоциализации осужденных.

Организационный уровень обеспечивает практическую реализацию ценностного содержания через локальные нормативные акты конкретной образовательной организации ФСИН России (например, Кузбасский институт ФСИН России):

1. Устав института закрепляет миссию подготовки курсантов как будущих сотрудников УИС, сочетающих профессиональную компетентность с приверженностью традиционным духовно-нравственным ценностям, организуя «проведение воспитательной работы среди работников и обучающихся образовательной организации, основанной на приоритете общечеловеческих и нравственных ценностей».

2. Положение о воспитательной работе устанавливает структуру управления воспитательным процессом через научно-методический совет, кураторские группы и институт наставничества, где преподаватели

⁶ Об утверждении кодекса этики и служебного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Приказ ФСИН России от 24.10.2025 № 874. СПС КонсультантПлюс.

⁷ Об утверждении Порядка организации кадровой работы, в том числе воспитательной работы, в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Приказ ФСИН России от 17.07.2024 № 535. СПС КонсультантПлюс.

⁸ О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года. Распоряжение Правительства РФ от 29.04.2021 № 1138-р (ред. от 27.05.2023). СПС КонсультантПлюс.

Таблица 1

**Модель базовых ценностей курсантов
образовательных организаций ФСИН России**

Уровень	Ценности
Общенациональный	Патриотизм, гражданственность, коллективизм
Профессионально-специфический	Законность, гуманизм, справедливость, ответственность
Интегративно-личностный	Честность, доброта, отзывчивость

с практическим опытом службы в учреждениях ФСИН Кемеровской области – Кузбасс выступают личностными образцами для курсантов.

3. Программа воспитания интегрирует федеральные и ведомственные требования с региональными особенностями: патриотическое воспитание опирается на взаимодействие с ветеранскими организациями ФСИН и памятные места трудовой и военной славы Кузбасса; правовое просвещение включает изучение практики применения УИК РФ в учреждениях региона; антикоррупционное мировоззрение формируется через анализ кейсов региональной судебной практики.

4. Положение о кураторстве курсантов, закрепляющее индивидуальный подход к формированию ценностных ориентиров через личный пример опытных сотрудников, также способствует профессиональному становлению, соответствующему требованиям пенитенциарной системы.

Таким образом, организационный уровень Кузбасского института ФСИН России включает общегосударственные и ведомственные ценности в конкретную воспитательную практику, обогащенную региональным колоритом кузбасской трудовой закалки и патриотических традиций. Локальные нормативные акты формируют у курсанта готовность к службе в реальных условиях пенитенциарной системы с ориентацией на последующее распределение в учреждения ФСИН по всей территории Российской Федерации.

Анализ нормативной базы трех уровней позволяет выделить три иерархически взаимосвязанных блока требований к личности будущего сотрудника УИС:

1. Общегражданский блок (федеральный уровень): патриотизм, гражданственность, верховенство закона, уважение прав и свобод человека, приверженность традиционным духовно-нравственным ценностям.

2. Профессионально-специфический блок (ведомственный уровень УИС): законность, гуманизм в исполнении наказания, профессиональная этика, нетерпимость к коррупции, ориентация на ресоциализацию осужденных.

3. Интегративно-личностный блок (организационный уровень): честность, доброта, отзывчивость, морально-психологическая устойчивость, ответственность за принятие решений в нестандартных ситуациях.

Трехуровневая модель базовых ценностей курсантов ФСИН России представлена в табл. 1.

На основании вышеизложенного формирование базовых ценностей курсантов ФСИН России представляет собой многоуровневую систему, где федеральный, ведомственный и организационный уровни выполняют взаимодополняющие функции. Федеральный уровень

закладывает общегражданский фундамент (патриотизм, верховенство закона), ведомственный уровень транслирует его в профессионально-специфические ориентиры (гуманизм, этика ресоциализации), а организационный уровень обеспечивает практическую реализацию через региональную воспитательную среду. Три блока требований к личности будущего сотрудника УИС – общегражданский, профессионально-специфический и личностно-профессиональный – формируют целостную ценностную систему, позволяющую курсанту выстраивать профессиональную идентичность, в которой строгое соблюдение режима и уважение прав осужденного не противопоставляются, а взаимно дополняют друг друга в целях обеспечения общественной безопасности и содействия ресоциализации.

Формирование базовых ценностей курсантов в образовательных организациях ФСИН России осуществляется через целостный учебно-воспитательный процесс, представляющий собой единство трех взаимодополняющих компонентов: учебной, воспитательной и внеучебной деятельности. Эффективность данного процесса определяется реализацией ряда педагогических принципов, специфичных для ведомственного образования, направленных на теоретическую и практическую подготовку будущих сотрудников УИС.

Формирование базовых ценностей как проекции духовно-нравственных ценностей на профессиональную сферу УИС через учебно-воспитательный процесс у курсантов образовательных учреждений ФСИН России происходит в соответствии с федеральным государственным стандартом, а также с учетом требований, закрепленных в нормативных актах ФСИН России. В рамках учебной деятельности базовые ценности транслируются через дисциплины гуманитарного, социального и правового циклов. Вопросы формирования духовно-нравственных ценностей рассматриваются в различных дисциплинах. Гуманитарные дисциплины создают философское обоснование ценностей. Социальные дисциплины демонстрируют курсантам их социальную необходимость, превращая цен-

ности в практические ориентиры служебного поведения. Правовые дисциплины закрепляют базовые ценности как обязательные условия профессиональной деятельности. При этом воспитательная работа выступает неотъемлемым компонентом единого учебно-воспитательного процесса. Так в рамках аудиторных занятий базовые ценности транслируются преимущественно через содержание гуманитарных, социальных и правовых дисциплин, а во внеучебной деятельности они приобретают качественно иной статус — закрепляются через личный пример педагогов, коллективные традиции, общественно полезную практику и индивидуальную воспитательную работу. Так, преподаватель гуманитарной дисциплины не только объясняет концепт «справедливость», но и демонстрирует его в собственном поведении — объективной оценке, уважении к курсанту. Это создает эффект согласованности: теория подтверждается практикой. Именно такая системная интеграция учебной и воспитательной составляющих обеспечивает целенаправленное формирование личности будущего сотрудника пенитенциарной системы, для которого духовно-нравственные ценности становятся не абстрактными установками, а внутренними регуляторами профессионального поведения.

Внеучебная деятельность выступает важным механизмом в процессе формирования базовых ценностей через вовлечение курсантов в патриотические, волонтерские, спортивно-массовые и культурно-просветительские мероприятия. В отличие от учебной деятельности, ориентированной преимущественно на формирование профессиональных компетенций, внеаудиторная работа направлена на становление личностных качеств, необходимых для успешной служебной деятельности в правоохранительных органах. Эмпирической базой настоящего исследования послужил опыт патриотического воспитания курсантов в Кузбасском институте Федеральной службы исполнения наказаний России — единственного за Уралом высшего учебного заведения в системе ФСИН России. Особое место в системе патриотического воспитания института занимает участие курсантов в официальных церемониальных мероприятиях. Сменный состав знаменной группы в сочетании с линейными курсантами ежегодно привлекается к участию в следующих мероприятиях регионального и муниципального уровня:

- параде Победы 9 мая г. Новокузнецка, посвященного победе советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.;

- мемориальной церемонии «Память» на площади Побед Кузнецкого металлургического комбината, увековечившей память работников оборонных предприя-

тий Кузбасса, погибших в годы Великой Отечественной войны;

- торжественной церемонии возложения венков и цветов в День металлургов (третье воскресенье июля) у стелы «Город трудовой доблести»;

- церемонии приведения к Присяге курсантами первого курса и юнармейцами образовательных организаций Кемеровской области — Кузбасса и других мероприятий.

Данные патриотические мероприятия направлены на формирование преданности Отечеству, осознания исторической преемственности; укрепление традиций служебной чести и профессиональной солидарности.

Педагогическая эффективность подобных форм проявляется в формировании у курсантов:

- эмоционально-ценностного отношения к историческому наследию через участие в церемониях;

- осознания преемственности служебного долга поколений сотрудников правоохранительных органов через визуализацию исторической памяти в пространстве региональных мемориальных объектов;

- готовности к коллективным действиям в условиях строгой регламентации поведения, моделирующих профессиональные ситуации несения караульной службы и участия в официальных мероприятиях.

Внеучебная деятельность Кузбасского института ФСИН России функционирует не как вспомогательный элемент учебного процесса, а как самостоятельный педагогический механизм, обеспечивающий переход от теоретического усвоения ценностей к их практической реализации в социально значимых формах. Такой подход полностью отвечает современным требованиям к воспитательной работе в вузах силовых структур и подтверждает статус ценностного формирования как системообразующего компонента образовательного процесса в системе ФСИН. Именно он закладывает основу профессионально-нравственного стержня будущего сотрудника УИС.

Для реализации предложенной модели и обеспечения субъектной позиции курсанта необходимо наполнение учебно-воспитательного процесса конкретными методическими средствами, стимулирующими рефлексию и самостоятельный этический выбор. Важнейшим условием является смещение акцента с трансляции знаний на организацию деятельности, в которой курсант вынужден совершать нравственный поступок. Ниже представлен перечень рекомендуемых форм работы, направленных на перевод ценностей из статуса «знание» в статус «личностная установка»:

- разбор этических кейсов. Анализ реальных служебных ситуаций, содержащих моральную



дилемму (например, конфликт между режимными требованиями и гуманным отношением). Курсант должен не просто найти правильное решение по уставу, но и аргументировать его с позиции ценностей;

– ролевые игры «Сотрудник – Осужденный». Моделирование ситуаций общения, позволяющее развить эмпатию и толерантность, проверяя устойчивость к манипуляциям и сохранение человеческого достоинства сторон;

– ведение рефлексивного журнала. Индивидуальная работа, где курсант фиксирует свои эмоциональные реакции на учебные и служебные ситуации, отслеживая динамику собственного нравственного становления;

– дискуссионные клубы и дебаты. Обсуждение спорных вопросов пенитенциарной этики (например, границы допустимого воздействия), где формируется навык публичной защиты профессиональной позиции;

– волонтерские проекты социальной направленности. Практическое применение ценности «гуманизм» за пределами службы (помощь ветеранам, социальная адаптация), что укрепляет веру в восстановительную функцию наказания.

Данные методы позволяют реализовать принцип социальной востребованности воспитания, предоставляя курсанту возможность совершать нравственные поступки в безопасной учебной среде перед выходом на реальную службу. Развитие самостоятельности (субъектности) курсантов требует изменения роли преподавателя. Он должен выступать не просто лектором, передающим знания, а помощником в нравственном выборе. Преподаватель не только объясняет ценности, но и подтверждает их своим поведением: например, справедливо оценивает и уважает курсантов. Когда слова не расходятся с делом, теория подкрепляется практикой. Это помогает сформировать у курсанта личное убеждение, а не просто внешнее соблюдение правил.

Заключение

Проведенный теоретический анализ педагогических трудов по теме исследования и разработка модели позволили подтвердить, что эффективность формирования базовых ценностей курсантов ФСИН России напрямую зависит от признания курсанта активным субъектом этого процесса. Трехуровневая система (общегражданский, профессионально-специфический, интегративно-личностный уровни) работает только при условии внутренней переработки ценностей самим обучающимся через механизмы рефлексии и практического действия.

В ходе исследования доказано, что гармонизация гуманизма и строгого режима возможна не через внеш-

нее принуждение, а через личностный выбор сотрудника, сформированный в ходе реализации предложенных тематических модулей. Практическая значимость заключается в предложенном комплексе методических средств (кейсы, ролевые игры и другие средства), которые могут быть непосредственно внедрены в рабочие программы дисциплин.

Подчеркнем важность создания среды, побуждающей к нравственному выбору. Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются эмпирическая проверка эффективности предложенных методических заданий и мониторинг профессиональной адаптации выпускников, прошедших подготовку с акцентом на субъектную позицию.

Таким образом, результаты исследования открывают возможности для повышения качества подготовки кадров, способных осуществлять профессиональную деятельность не только компетентно, но и нравственно устойчиво, осознавая себя полноправными субъектами уголовно-исполнительной политики, способными противостоять рискам профессиональной деформации.

Литература

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М. : Просвещение, 2009. 127 с. EDN: QXTZAB.
2. Психология ценностей личности : учеб.-метод. пособие / О. В. Каракулова, С. П. Степаненко, Н. А. Буравлева. Томск : Томский гос. пед. ун-т, 2024. 99 с. EDN: QAADPB.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. 4-е изд. / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М. : Просвещение, 2014. 23 с.
4. Аркова Т. И. Духовно-нравственные ценности вузовского образования современного российского общества: социально-философский анализ : дис. ... канд. философ. наук. М., 2017. 190 с. EDN: FVJJKZ.
5. Характеристика ценностных и смыслоориентированных ориентаций курсантов образовательных организаций МВД России / С. Н. Кипреев, В. А. Передерий, О. П. Глушенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 10. С. 1–12. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11151. EDN: KNRQXK.
6. Дмитриев Д. В. Педагогическое сопровождение курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации в процессе становления нравственного сознания : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2024. 198 с.
7. Клычков С. А. Формирование ценностного отношения курсантов к человеку в образовательном процессе ведомственного вуза ФСИН России : дис. ... канд. пед. наук., 2024. 255 с. EDN: ZXUGAO.

References

1. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii: proekt [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia: a project]. Moscow, 2009, 127 p. (In Russian).

2. Karakulova O. V., Stepanenko S. P., Buravleva N. A. Psikhologiya tsennostey lichnosti: ucheb.-metod. posobie [Psychology of personal values: a teaching aid]. Tomsk, 2024, 99 p. (In Russian).
3. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. Moscow, 2014, 23 p. (In Russian).
4. Arkova T. I. Dukhovno-nravstvennye tsennosti vuzovskogo obrazovaniya sovremennogo rossiyskogo obshchestva: sotsial'no-filosofskiy analiz. Dis. ... kand. filosof. nauk [Spiritual and moral values of university education in modern Russian society: a socio-philosophical analysis. The Ph. D. Thesis]. Moscow, 2017, 190 p. (In Russian).
5. Kipreev S. N., Perederiy V. A., Glushchenko O. P. Kharakteristika tsennostnykh i smyslozhiznennykh orientatsiy kursantov obrazovatel'nykh organizatsiy MVD Rossii [Characteristics of value and life-meaning orientations of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept", 2024, no. 10, pp. 1–12. (In Russian).
6. Dmitriev D. V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie kursantov voysk natsional'noy gvardii Rossiyskoy Federatsii v protsesse stanovleniya nravstvennogo soznaniya. Dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical support for cadets of the National Guard troops of the Russian Federation in the process of forming moral consciousness. The Ph. D. Thesis]. Saratov, 2024, 198 p. (In Russian).
7. Klychkov S. A. Formirovaniye tsennostnogo otnosheniya kursantov k cheloveku v obrazovatel'nom protsesse vedomstvennogo vuza FSIN Rossii. Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of cadets' value attitude towards a person in the educational process of a departmental university of the Federal Penitentiary Service of Russia. The Ph. D. Thesis]. 2024, 255 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 16.02.2026. Принята в печать 20.03.2026.

УДК/UDC 37.08

DOI 10.54509/22203036_2026_3_92

EDN DZQEQB



Мамонтова Кристина Викторовна

аспирант, старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Mamontova Kristina V.

Postgraduate Student, Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogy, Institute of Inclusive Education, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus

СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

SENSORY-PERCEPTUAL COMPETENCE OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN THE FORMATION OF INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

Аннотация. В статье рассматривается сенсорно-перцептивная компетентность будущего педагога-музыканта в контексте формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с особенностями психофизического развития средствами музыкального искусства. Актуальность исследования связана с недостаточной разработанностью сенсорно-перцептивного аспекта профессиональной подготовки в условиях инклюзивной музыкально-педагогической практики. На основе теоретического анализа, диагностических и практико-ориентированных заданий, экс-

пертной оценки и количественно-качественной обработки данных уточнено содержание данной компетентности. Выявлено расхождение между ее диагностируемым уровнем и готовностью учащихся применять соответствующие умения в практических педагогических ситуациях. Результаты конкретизируют направления совершенствования профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта.

Abstract. The article examines the sensory-perceptual competence of the future music teacher in the context of forming the intellectual and creative abilities of children



with special psychophysical development through musical art. The relevance of the study is associated with the insufficient development of the sensory-perceptual aspect of professional training in the context of inclusive music-pedagogical practice. Based on theoretical analysis, diagnostic and practice-oriented tasks, expert assessment, and quantitative and qualitative data processing, the study clarifies the content of this competence. The findings reveal a discrepancy between its diagnostically recorded level and students' readiness to apply the corresponding skills in practical pedagogical situations. The results specify the directions for improving the professional training of future music teachers.

Ключевые слова: профессиональная готовность, сенсорно-перцептивная компетентность, музыкальная деятельность, инклюзивное образование.

Keywords: professional readiness, sensory-perceptual competence, musical activity, inclusive education.

Введение

Современная музыкально-педагогическая практика в условиях реализации принципа инклюзии в образовании предъявляет повышенные требования к сенсорно-перцептивной составляющей профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного обоснования сенсорно-перцептивного аспекта подготовки специалиста, способного воспринимать и педагогически интерпретировать индивидуальные проявления воспитанников с особенностями психофизического развития в процессе музыкальной деятельности.

Музыкальное искусство как полимодальная форма познания опирается на одновременное взаимодействие слуховых, двигательных, эмоциональных и образно-смысловых компонентов восприятия, что обуславливает особые требования к профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта. В этих условиях эффективность музыкально-развивающей деятельности во многом определяется не только уровнем музыкально-исполнительской или методической подготовленности педагога, но и степенью сформированности его сенсорно-перцептивной компетентности [1, с. 82].

Музыкальное восприятие в педагогическом контексте носит интегративный характер: смысл музыкального действия формируется во взаимосвязи звуковых, интонационно-эмоциональных и двигательных компонентов, а также в процессе педагогической интерпретации. Для воспитанников, в том числе с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), именно такая целостность восприятия становится условием включенности в музыкальную деятельность и пред-

посылкой развития интеллектуально-творческих проявлений [2, с. 194].

В настоящем исследовании **интеллектуально-творческие способности** воспитанников рассматриваются как интегративное свойство личности, проявляющееся в способности к осмысленному восприятию музыкальных образов, вариативному реагированию, музыкальному экспериментированию, созданию новых интонационных и двигательных решений [3]. Несмотря на наличие исследований, посвященных профессиональной подготовке педагога-музыканта, проблемам музыкального восприятия и развитию творческих способностей воспитанников, сенсорно-перцептивная компетентность педагога преимущественно рассматривается фрагментарно – как сопутствующий элемент музыкального слуха или эмоциональной отзывчивости [4, с. 99].

Таким образом, возникает противоречие между объективной потребностью инклюзивной музыкально-педагогической практики в педагоге, обладающем развитой сенсорно-перцептивной компетентностью, и недостаточной теоретико-методологической разработанностью данного феномена в системе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов.

Разрешение данного противоречия требует целенаправленного анализа роли сенсорно-перцептивной компетентности как условия формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников средствами музыкального искусства.

Цель статьи – теоретически обосновать сенсорно-перцептивную компетентность будущего педагога-музыканта как профессионально значимое условие формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с особенностями психофизического развития средствами музыкального искусства и эмпирически проверить степень ее сформированности у учащихся педагогических колледжей.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи исследования:

1. Уточнить теоретическое содержание сенсорно-перцептивной компетентности будущего педагога-музыканта.
2. Обосновать значение сенсорно-перцептивной компетентности в формировании интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР средствами музыкального искусства.
3. Определить исходный уровень сформированности данной компетентности у учащихся педагогических колледжей.
4. Выявить степень проявления сенсорно-перцептивных умений при решении практико-ориентированных музыкально-педагогических заданий.

Современные исследования профессиональной подготовки учащихся педагогических колледжей демонстрируют устойчивый сдвиг от узкопредметной, преимущественно исполнительской модели обучения к личностно-профессиональной парадигме, в рамках которой педагогическая деятельность осмысливается как интегративное единство когнитивных, эмоциональных, ценностных и творческих компонентов. В этом контексте профессионализм будущего педагога-музыканта определяется не только уровнем музыкально-исполнительских умений, но и степенью сформированности личностных качеств, обеспечивающих осмысленное музыкально-педагогическое взаимодействие с обучающимися [5, с. 18].

Анализ научных работ показывает, что профессиональная подготовка педагога-музыканта рассматривается как процесс целенаправленного развития личности, включающий формирование профессионального самосознания, рефлексии и готовности к творческой педагогической деятельности. Профессионально-творческое развитие представляет собой динамичную систему, основанную на взаимодействии чувственно-эмоционального, художественно-образного и исполнительского компонентов, совокупность которых определяет целостность профессионального становления [6, с. 23]. При этом именно эмоционально-чувственная сфера рассматривается как регулятор познавательных и творческих процессов, задающий направленность профессиональной активности учащихся педагогических колледжей.

Существенным методологическим акцентом современных исследований является выявление педагогических условий, обеспечивающих эффективность личностно-профессионального развития. В качестве таких условий называются переориентация исполнительской подготовки на педагогические задачи, интеграция теоретических знаний и практического опыта, а также систематическая рефлексия собственной профессиональной деятельности [7, с. 195]. Подобный подход позволяет рассматривать профессиональную подготовку не как сумму разрозненных дисциплин, а как целостный образовательный процесс, направленный на формирование устойчивой профессиональной позиции будущего педагога-музыканта.

В работах, посвященных проблеме готовности к профессиональной деятельности, подчеркивается, что ключевым результатом подготовки выступает способность педагога к осмысленному проектированию музыкально-педагогического процесса, адаптации его содержания к возможностям воспитанников и созданию условий для их творческого развития [8].

Таким образом, профессиональная подготовка учащихся педагогических колледжей в современных научных интерпретациях предстает как личностно-профессиональный феномен, основанный на интеграции исполнительских, педагогических и личностных ресурсов. Это позволяет рассматривать развитие перцептивной сферы педагога не как вспомогательный элемент подготовки, а как одно из ее системообразующих оснований, обеспечивающих целостность профессионального становления и создающих предпосылки для дальнейшего анализа сенсорно-перцептивной компетентности в структуре профессиональной готовности педагога-музыканта.

В научных исследованиях творчество в профессиональной деятельности педагога-музыканта рассматривается как системообразующий фактор, определяющий развивающий потенциал музыкально-педагогического процесса. По мнению И. С. Кобозевой, творчество будущего педагога-музыканта представляет собой целостное личностно-профессиональное образование, включающее осмысленную интерпретацию музыкального материала, педагогическое прогнозирование и создание условий для творческой самореализации обучающихся; именно творческая позиция педагога обеспечивает переход от репродуктивных форм обучения к развивающим [9, с. 111].

В контексте профессиональной подготовки творчество выступает механизмом развития мышления. Л. А. Казахватова подчеркивает, что проблемный характер музыкально-исполнительской и педагогической деятельности требует активизации аналитических и обобщающих операций мышления, формируя у будущего педагога способность к самостоятельному поиску художественно-педагогических решений [10, с. 56].

При этом подчеркивается необходимость разграничения творчества педагога и развития творческих способностей обучающихся. Н. А. Воитлева указывает, что творческая активность приобретает педагогическую значимость лишь при ее направленности на организацию развивающей музыкальной деятельности воспитанников [11]. Аналогично И. В. Кудринская отмечает, что интеллектуально-творческое развитие в музыкальном образовании опирается на единство познавательной, ценностной и коммуникативной деятельности, требующее развитого педагогического восприятия и прогнозирования динамики развития личности [12, с. 29].

Существенным для настоящего исследования является положение о том, что интеллектуально-творческие способности представляют собой интегративное свойство личности воспитанника, формирующееся в процессе целенаправленно организованной музыкальной деятельности. Данная позиция имплицитно



отражена в работах О. В. Кузниченко, где подчеркивается, что эффективность развития личности будущего педагога-музыканта определяется его готовностью создавать условия для целостного развития обучающихся, включая интеллектуальную инициативу, эмоциональную отзывчивость и творческое самовыражение [13, с. 53].

Таким образом, анализ исследований позволяет обосновать сенсорно-перцептивную компетентность педагога-музыканта как ключевое профессиональное качество, обеспечивающее реализацию творческого потенциала музыкальной деятельности и развитие интеллектуально-творческих способностей воспитанников как интегративного свойства их личности.

В условиях современного музыкального образования сенсорно-перцептивная компетентность педагога-музыканта выступает не частным профессиональным умением, а системообразующим основанием организации музыкально-педагогического процесса. Она проявляется в способности педагога к тонкому восприятию музыкального материала, педагогической ситуации и индивидуальных реакций воспитанников, обеспечивая целостность художественно-познавательного взаимодействия в музыкальной деятельности. Данная компетентность формируется на пересечении сенсорных, эмоционально-образных и когнитивных процессов и обеспечивает переход от чувственного восприятия музыки к ее осмысленной интерпретации и творческому преобразованию [1; 5; 9].

С учетом многоаспектности данного феномена сенсорно-перцептивная компетентность будущего педагога-музыканта интерпретируется как интегративное качество, объединяющее несколько групп профессиональных умений.

Слуховые сенсорные умения, выражающиеся в способности дифференцировать высотные, тембровые, динамические и ритмические характеристики звучания, а также отслеживать изменения музыкального материала в процессе его развертывания.

Перцептивно-двигательные умения, обеспечивающие согласованность слухового, зрительного и моторного анализаторов и проявляющиеся в координации музыкального восприятия с двигательными и исполнительскими действиями, что подтверждено в исследованиях музыкальной психологии и педагогики.

Эмоционально-интонационная восприимчивость, предполагающая способность педагога улавливать эмоциональный тон музыкального и межличностного взаимодействия, интерпретировать интонационно-выразительные характеристики музыки и соотносить их с эмоциональными реакциями воспитанников.

Когнитивно-аналитические умения, связанные с осмыслением музыкального образа, анализом структуры и содержания музыкального произведения, а также прогнозированием возможных интеллектуально-творческих и эмоциональных реакций в процессе музыкальной деятельности.

Сенсорно-перцептивная компетентность выполняет функцию медиатора между музыкальным произведением и личностью воспитанника. Именно через нее педагог способен выявлять интонационно-смысловое содержание музыкального материала, адаптировать способы его предъявления и организовывать музыкальную деятельность с учетом возрастных, индивидуально-психологических и образовательных особенностей воспитанников с ОПФР. В данном контексте восприятие рассматривается не как пассивное отражение звуковой информации, а как активный процесс смыслообразования, в котором педагог задает направление интеллектуального и творческого освоения музыкального искусства [14, с. 191].

Развитие интеллектуально-творческих способностей как интегративного свойства личности воспитанника напрямую связано с качеством сенсорно-перцептивного сопровождения музыкальной деятельности. Интеллектуальные операции анализа, сравнения, обобщения и интерпретации музыкального материала опираются на сформированность сенсорных эталонов и способность к дифференцированному восприятию художественных характеристик музыки. Творческая составляющая данного свойства реализуется через способность ребенка к образному воображению, ассоциативному мышлению и созданию индивидуальных интерпретаций, что становится возможным лишь в условиях целенаправленно организованного перцептивного опыта.

Сенсорно-перцептивная компетентность педагога-музыканта также определяет характер педагогического общения в музыкальной деятельности. Она обеспечивает чуткость к эмоциональным состояниям воспитанников, гибкость педагогических воздействий и своевременную коррекцию образовательного процесса. Благодаря этому музыкальная деятельность приобретает развивающий характер, трансформируясь из репродуктивного освоения музыкального материала в пространство интеллектуально-творческого поиска и личностного роста.

Специфическое значение сенсорно-перцептивной компетентности проявляется в условиях образовательного разнообразия и инклюзивной практики, где педагог сталкивается с различными типами восприятия, темпами переработки информации и спо-

собами эмоционального реагирования на музыку. В этих условиях именно развитая перцептивная сфера позволяет выстраивать индивидуализированные траектории музыкального развития воспитанников, создавая условия для раскрытия интеллектуально-творческого потенциала средствами музыкального искусства [15, с. 37].

Таким образом, сенсорно-перцептивная компетентность педагога-музыканта может быть определена как интегративное профессиональное качество, обеспечивающее целенаправленное развитие интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР в процессе музыкальной деятельности. Она выступает связующим звеном между художественным содержанием музыки, педагогической интерпретацией и личностным развитием ребенка, задавая методологическое основание для проектирования музыкально-образовательного процесса в современных условиях.

Методология

Для решения поставленных задач применялись:

- *теоретический анализ*, обобщение и систематизация научных источников по проблемам профессиональной подготовки педагога-музыканта, музыкального восприятия, сенсорно-перцептивной компетентности и формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР;

- *структурно-функциональный анализ*, направленный на уточнение содержания и компонентов сенсорно-перцептивной компетентности будущего педагога-музыканта;

- *диагностические задания*, позволившие выявить исходный уровень сформированности сенсорно-перцептивной компетентности учащихся педагогических колледжей;

- *практико-ориентированные музыкально-педагогические задания*, направленные на определение степени проявления сенсорно-перцептивных умений в педагогических ситуациях;

- *экспертная оценка*, обеспечившая анализ качества выполнения учащимися практико-ориентированных заданий.

Для обработки результатов применялись:

- *количественный анализ*, позволивший определить процентное распределение учащихся по уровням сформированности сенсорно-перцептивной компетентности;

- *качественный анализ*, направленный на выявление особенностей переноса сенсорно-перцептивных умений в практико-ориентированное музыкально-педагогическое действие.

Результаты

В исследовании приняли участие 90 учащихся 2-го курса, осваивающих специальность 5-04-0113-05 «Музыкальное образование». Выборка была сформирована на базе четырех учреждений среднего специального педагогического образования Республики Беларусь: Гомельского государственного педагогического колледжа им. Л. С. Выготского, Пинского колледжа учреждения образования «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина», Полоцкого колледжа учреждения образования «Витебский государственный университет им. П. М. Машерова» и Гуманитарного колледжа учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Проведенная диагностика позволила выявить исходный уровень сформированности сенсорно-перцептивной компетентности будущих педагогов-музыкантов и определить степень ее проявления при решении практико-ориентированных музыкально-педагогических заданий.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил уточнить структурно-содержательную организацию исследуемого свойства, проявляющегося во взаимосвязи сенсорного опыта, эмоционально-интонационной чувствительности, аналитической наблюдательности и способности к творческой интерпретации музыкального материала. Данные, полученные в ходе диагностики и экспертной оценки, показали, что сенсорно-перцептивная готовность учащихся педагогических колледжей выступает значимым условием организации музыкальной деятельности, ориентированной на развитие интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР.

Результаты сенсорно-перцептивной диагностики учащихся колледжей свидетельствуют о наличии выраженного потенциала к осуществлению музыкально-педагогической деятельности развивающей направленности. Так, без учета выполнения практико-ориентированных заданий высокий уровень сенсорно-перцептивной компетентности выявлен у 26,9 % обучающихся, достаточный – у 40,3 %, что в совокупности составляет 67,2 % выборки. Эмпирические данные указывают на сформированность у значительной части учащихся способности к восприятию музыкально-звуковых, эмоциональных и невербальных сигналов воспитанников с ОПФР на уровне потенциальной готовности. Вместе с тем интеграция результатов диагностики с анализом выполнения практико-ориентированных заданий выявила принципиально иную картину. С учетом практической деятельности доля обучающихся с высоким уровнем сенсорно-перцептивной компе-

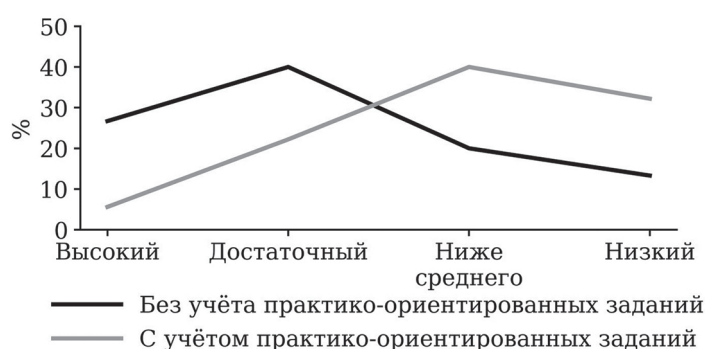


Рис. 1. Результаты диагностики сенсорно-перцептивной компетентности учащихся педагогических колледжей Республики Беларусь

тентности сократилась до 5,6 %, с достаточным – до 0 %, тогда как удельный вес уровней ниже среднего и низкого возрос до 44,4 % и 50,0 % соответственно.

Таким образом, лишь 5,6 % учащихся из группы с первоначально высокими и достаточными диагностическими показателями смогли продемонстрировать способность к осознанному применению сенсорно-перцептивных умений при анализе и разрешении профессионально ориентированной педагогической ситуации, тогда как у 94,4 % выявлена несформированность механизмов переноса диагностируемых характеристик в практическое педагогическое действие.

Зафиксированный разрыв между результатами анкетной диагностики и выполнением практико-ориентированных заданий позволяет констатировать преимущественно декларативный характер сенсорно-

перцептивной компетентности, формируемой в условиях традиционной профессиональной подготовки. Сенсорно-перцептивная чувствительность в большинстве случаев остается на уровне субъективного опыта и не трансформируется в профессиональный инструмент педагогического анализа, прогнозирования и сопровождения музыкально-развивающего взаимодействия с воспитанниками с ОПФР.

Полученные результаты позволяют рассматривать сенсорно-перцептивную компетентность учащихся колледжей на диагностическом этапе как потенциально сформированное, но функционально не реализованное качество. Это обуславливает необходимость целенаправленного педагогического проектирования условий, обеспечивающих переход сенсорно-перцептивной готовности из латентного состояния в деятельностный

Таблица 1

Структура сенсорно-перцептивной компетентности будущего педагога-музыканта

Компонент	Содержательная характеристика	Функция в музыкально-педагогической деятельности	Педагогический результат (для воспитанников с ОПФР)
Аудиативно-сенсорный	Способность к слуховой дифференциации музыкальных параметров (высота, тембр, динамика, ритм), восприятие звуковых и вокальных реакций воспитанника	Обеспечивает точность первичного восприятия музыкального материала и звуковых проявлений ребенка	Создание условий для адекватного музыкального восприятия и включенности воспитанника в музыкальную деятельность
Эмоционально-перцептивный	Способность улавливать эмоционально-интонационные, невербальные и двигательные реакции воспитанника в процессе музыкального взаимодействия	Обеспечивает эмоционально-ценностный контакт, психологическую безопасность и доверительную атмосферу	Повышение эмоциональной отзывчивости, мотивации и готовности воспитанника к творческому самовыражению
Диагностико-перцептивный	Умение интерпретировать сенсорные и эмоциональные реакции ребенка с учетом его индивидуальных психофизических особенностей	Обеспечивает педагогически обоснованный выбор музыкальных средств, форм и приемов работы	Индивидуализация музыкально-педагогического воздействия, предупреждение перегрузки и фрустрации
Творчески-интерпретационный	Способность преобразовывать перцептивные данные в вариативные музыкально-педагогические решения и творческие задания	Обеспечивает переход от восприятия к активному педагогическому действию и музыкальному творчеству	Развитие интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР как интегративного свойства личности

формат. В данном контексте актуализируется задача разработки и внедрения формирующей модели профессиональной подготовки, ориентированной на интеграцию диагностического, аналитического и практико-деятельностного компонентов музыкально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

На основе теоретического анализа и эмпирических данных была разработана структура сенсорно-перцептивной компетентности, включающая четыре взаимосвязанных компонента.

Заключение

Исследование сенсорно-перцептивной компетентности учащихся педагогических колледжей на констатирующем этапе педагогического эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

Проведенный теоретический анализ показал, что профессиональная подготовка педагога-музыканта в современных условиях должна рассматриваться как целостный личностно-профессиональный процесс, ориентированный не только на формирование исполнительских умений, но и на развитие профессиональных качеств, обеспечивающих организацию развивающей музыкальной деятельности. В данном контексте особое значение приобретает сенсорно-перцептивная сфера педагога, выступающая основанием его профессионального мышления и педагогической интерпретации.

Установлено, что музыкальное восприятие и сенсорные способности образуют психолого-педагогическую основу музыкальной деятельности, обеспечивая переход от чувственного отражения музыкального материала к его интеллектуально-творческому осмыслению. Развитие данных процессов носит деятельностный характер и требует целенаправленной педагогической организации, ориентированной на активизацию восприятия, образного мышления и рефлексии.

Теоретически обосновано, что интеллектуально-творческие способности воспитанников представляют собой интегративное свойство личности воспитанника, формирующееся в процессе музыкальной деятельности при условии ее осмысленной и перцептивно насыщенной организации. Интеллектуальная и творческая составляющие данного свойства находятся в диалектическом единстве и реализуются через восприятие, интерпретацию и преобразование музыкального содержания.

Анализ результатов диагностики выявил расхождение между уровнем сформированности сенсорно-перцептивной компетентности учащихся и степенью ее проявления при решении практико-ориентированных

музыкально-педагогических заданий. Это позволяет рассматривать данную компетентность как профессиональный ресурс, требующий целенаправленного перевода из потенциального состояния в деятельностный формат.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования выделенной структуры сенсорно-перцептивной компетентности и результатов ее диагностики для уточнения содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. Выделенные положения выступают основанием для проектирования практико-ориентированных заданий, диагностических процедур и методических условий, направленных на формирование готовности учащихся к организации музыкальной деятельности как средства развития интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР.

Литература

1. Джамалханова М. А., Джамалханова Л. А. Готовность будущего учителя музыки к реализации профессиональной деятельности как теоретическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-1. С. 81–84. EDN: KIIPND.
2. Грушкина С. В. Специфика деятельности будущих учителей музыки в контексте профессиональной подготовки // Университетская наука. 2023. № 2 (16). С. 192–194. EDN: EJOFKE.
3. Губина С. Т. Влияние восприятия музыки на символическое преобразование сознания: проективная функция музыки // NB: Психология и психотехника. 2013. № 3. С. 186–213. EDN: PVMUSX.
4. Требования к профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования / Т. В. Фролова, Е. Б. Фоменко, А. А. Суслина // Вестник+. 2024. № 1 (3). С. 95–103. EDN: LVNHFI.
5. Гайдай С. Н. Выявление содержания гуманистического потенциала музыкального образования: аспекты творческой самореализации личности // Современное педагогическое образование. 2024. № 5. С. 18–21. EDN: IUTXCL.
6. Новичков В. Б., Потапов Д. А. Музыкальная культура как стратегический резерв развития человечества // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 1. С. 20–30. EDN: DUBJG.
7. Эволюция понятия «профессионализм педагога» в научных исследованиях второго десятилетия XXI века / В. А. Двойнова, А. О. Слемзина, Р. Э. Головин // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 2 (95). С. 195–201. EDN: NZASNL.
8. Рева В. П. Методика и результаты воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1: Педагогика. Психология. Филология. 2021. № 1 (107). С. 25–28. EDN: FKMLDI.
9. Кобозева И. С. Феномен творчества в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 4 (85). С. 108–119. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-85-108-119. EDN: ARWTRA.
10. Казахватова Л. А. Реализация принципов развивающего обучения в системе профессиональной подготовки современного педагога-музыканта в вузе // Известия Волгоград-



- ского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (126). С. 55–59. EDN: WAZPGX.
11. Воитлева Н. А. Характеристика структурных компонентов профессионально-творческого развития студента-музыканта // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. № 2 (117). С. 11–16. EDN: REHYQL.
 12. Кудринская И. В. Становление личностно-профессиональных качеств будущих педагогов-музыкантов как актуальная научная проблема // Искусствоведение. 2022. № 4. С. 25–33. EDN: XVZBOL.
 13. Кузниченко О. В. Педагогические условия эффективного развития личности будущего педагога-музыканта // Педагогика и психология: теория и практика. 2019. № 1 (13). С. 50–56. EDN: WGJOEG.
 14. Румянцева З. В., Пушков А. А. Развитие сенсорных способностей будущего педагога-музыканта как проблема его профессиональной подготовки // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития : материалы VIII Международной научно-практической конференции (Ярославль, 6 апреля 2023 г.). Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. С. 190–194. EDN: XYNKBT.
 15. Китаева Р. Р. Генезис представлений о музыкально-перцептивной компетенции личности // Евсевьевские чтения. Серия: Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (Саранск, 28–29 марта 2018 г.). Саранск : Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2018. С. 33–39. EDN: XZFDWH.
 6. Novichkov V. B., Potapov D. A. Muzykal'naya kul'tura kak strategicheskii rezerv razvitiya chelovechestva [Musical culture as a strategic reserve for the development of humanity]. Bulletin of the International Centre of Art and Education, 2022, no. 1, pp. 20–30. (In Russian).
 7. Dvoynova V. A., Slemzina A. O., Golovin R. E. Evolyutsiya ponyatiya "professionalizm pedagoga" v nauchnykh issledovaniyakh vtorogo desyatiletiya XXI veka [Evolution of the concept of "teacher professionalism" in scientific research of the second decade of the XXI century]. Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2022, no. 2 (95), pp. 195–201. (In Russian).
 8. Reva V. P. Metodika i rezul'taty vospitaniya kul'tury muzykal'nogo vospriyatiya u mladshikh shkol'nikov [Methods and results of educating the culture of musical perception in primary school-children]. Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1: Pedagogika. Psikhologiya. Filologiya, 2021, no. 1 (107), pp. 25–28. (In Russian).
 9. Kobozeva I. S. Fenomen tvorchestva v professional'noy podgotovke budushchego pedagoga-muzykanta [The phenomenon of creativity in the professional training of a future teacher-musician]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 2022, vol. 1, no. 4 (85), pp. 108–119. (In Russian).
 10. Kazakhvatova L. A. Realizatsiya printsipov razvivayushchego obucheniya v sisteme professional'noy podgotovki sovremennogo pedagoga-muzykanta v vuze [Implementation of the principles of developmental education in the system of professional training of a modern teacher-musician at a university]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2018, no. 3 (126), pp. 55–59. (In Russian).
 11. Voitleva N. A. Kharakteristika strukturnykh komponentov professional'no-tvorcheskogo razvitiya studenta-muzykanta [Characteristics of the structural components of professional and creative development of a student-musician]. Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya, 2013, no. 2 (117), pp. 11–16. (In Russian).
 12. Kudrinskaya I. V. Stanovlenie lichnostno-professional'nykh kachestv budushchikh pedagogov-muzykantov kak aktual'naya nauchnaya problema [Formation of personal and professional qualities of future teachers-musicians as a topical scientific problem]. Iskusstvovedenie, 2022, no. 4, pp. 25–33. (In Russian).
 13. Kuznichenko O. V. Pedagogicheskie usloviya effektivnogo razvitiya lichnosti budushchego pedagoga-muzykanta [Pedagogical conditions for effective development of the personality of a future teacher-musician]. Pedagogika i psikhologiya: teoriya i praktika, 2019, no. 1 (13), pp. 50–56. (In Russian).
 14. Rumyantseva Z. V., Pushkov A. A. Razvitie sensornykh sposobnostey budushchego pedagoga-muzykanta kak problema ego professional'noy podgotovki [Development of sensory abilities of a future teacher-musician as a problem of his professional training]. Muzykal'naya kul'tura i obrazovanie: innovatsionnye puti razvitiya. Materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Yaroslavl, 6 April 2023). Yaroslavl, 2023, pp. 190–194. (In Russian).
 15. Kitaeva R. R. Genezis predstavleniy o muzykal'no-perseptivnoy kompetentsii lichnosti [Genesis of ideas about the musical-perceptual competence of personality]. Evsev'evskie chteniya. Seriya: Nauka i obrazovanie: aktual'nye psikhologicheskie problemy i opyt resheniya. Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Saransk, 28–29 March 2018). Saransk, 2018, pp. 33–39. (In Russian).

References

Статья поступила в редакцию 11.03.2026. Принята в печать 28.04.2026.

УДК/UDC 378.1

DOI 10.54509/22203036_2026_3_100

EDN UDJXIM

**Чернов Денис Владимирович**

кандидат исторических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики воспитательных
систем, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск

Chernov Denis V.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Docent of the Department of Theory and Methodology
of Educational Systems, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk

ЭКСПЕРТНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

EXPERT COMMUNICATION IN PROFESSIONAL UPBRINGING IN HIGHER EDUCATION: RESEARCH AND FUNCTIONAL MODELING

Аннотация. В статье анализируются вопросы применения экспертного подхода в профессиональном воспитании в организации высшего образования. Рассматривается значимость развития экспертных коммуникаций в профессиональном воспитании, способствующих формированию профессиональной идентичности студентов и включенности в данный процесс преподавателей высшей школы. Определяются теоретические и методологические основания профессионального воспитания и педагогического моделирования. Обосновывается применение метода моделирования в организации экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании. Подчеркивается комплексный характер моделирования и предлагается использование исследовательского и функционального способа построения моделей экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании в рамках единой процессно-логической последовательности.

Abstract. The article analyzes the issues of applying an expert approach in professional education within higher education institutions. The significance of developing expert communications in professional education is considered, which contributes to the formation of students' professional identity and the involvement of higher education instructors in this process. Theoretical and methodological foundations of professional education and pedagogical modeling are defined. The application of the modeling method in organizing expert-pedagogical activities in professional education is justified. The complex nature of modeling is emphasized, and the use of research and functional methods for constructing models of expert-pedagogical activities in profes-

sional education within a unified process-logical sequence is proposed.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, экспертные коммуникации, экспертно-педагогическая деятельность.

Keywords: professional upbringing, expert communications, expert pedagogical activity.

Введение

Образование в современном мире развивается в условиях социальных и экономических вызовов, справляться с которыми становится все сложнее. Одной из проблем высшей школы остается недостаточная профессиональная мотивация обучающихся, несформированность устойчивых профессиональных ценностей, которые, наряду с экономическими предпочтениями молодежи, определяют низкий уровень трудоустройства выпускников вузов по выбранной для обучения профессии. В поисках путей решения данной проблемы растет внимание исследователей и практиков к вопросам профессионального воспитания как к способу формирования профессиональной идентичности студентов через принятие профессиональных ценностей, включенность в профессиональную культуру и понимание перспектив профессионального развития обучающихся (Л. С. Зникина [1], Т. А. Ромм [2], А. И. Тимонин [3], В. З. Юсупов [4] и др.).

Привлекают внимание исследователей вопросы педагогических коммуникаций, сущность которых проявляется в сотрудничестве студентов и преподавателей как равноправных участников процесса вос-



питания, результативность которого во многом зависит от их позиций и умения вести диалог друг с другом. Профессиональное воспитание в вузе становится полноценным пространством формирования смыслов и развития коммуникаций студентов и преподавателей, направленных на содействие профессионально-личностному становлению обучающихся.

В примерной программе воспитания для образовательных организаций высшего образования подчеркивается, что особенность воспитательной работы в вузе — это ее нацеленность не столько на личностное, сколько на личностно-профессиональное развитие как студентов, так и сотрудников [5].

Большую роль в определении проблемных зон в организации и поиске ресурсов развития профессионального воспитания играет педагогическая экспертиза в данной сфере, развивающая функция которой является ключевой в построении экспертно-педагогической деятельности как системы экспертных и педагогических коммуникаций, способствующих формированию соответствующей профессионально ориентированной среды и отношений в организации высшего образования, у студентов и преподавателей вуза.

Вопросы экспертной деятельности в образовании как специально организованной и профессиональной, осуществляемой подготовленными специалистами для оценки качества и результативности педагогического процесса, подробно рассмотрены в работах отечественных ученых (Е. В. Киселевой [6], Г. А. Мкртычаном [7] и др.). Исследования экспертно-педагогической деятельности как саморазвивающейся системы экспертных коммуникаций участников педагогического процесса практически не представлены в психолого-педагогических публикациях.

Вместе с тем не вызывает сомнения востребованность экспертного подхода в профессиональном воспитании в контексте экспертно-педагогической деятельности, сущность которой заключается не столько в использовании технологий педагогической экспертизы, сколько в стимулировании студентов и преподавателей к активному участию в экспертных коммуникациях, способствующих профессионально-личностному становлению обучающихся [8].

Вышесказанное позволяет констатировать актуальность научного поиска теоретико-методологических характеристик экспертно-педагогической деятельности как саморазвивающейся системы педагогических коммуникаций, основанной на применении экспертного подхода и вовлечении в экспертную деятельность участников педагогического процесса. Профессиональное воспитание в высшей школе, включаю-

щее самовоспитание и самоопределение обучающихся, позволяет реализовать идею педагогических экспертных коммуникаций, способствующих их профессионально-личностному становлению.

Применение метода моделирования в экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании необходимо для развития экспертных коммуникаций и позволяет определить ее теоретические и функциональные характеристики, стимулировать экспертную активность студентов и преподавателей высшей школы в данной сфере.

Таким образом, представленная выше актуальность изучаемого вопроса, теоретические и методологические пробелы в его рассмотрении позволяют определить научную проблему нашего исследования следующим образом: каковы содержательно-процессуальные характеристики моделирования экспертно-педагогической деятельности, способствующие развитию экспертных коммуникаций студентов и преподавателей в профессиональном воспитании в условиях высшей школы. Поиск ответа на поставленный вопрос является целью нашего исследования.

Методология и результаты

Педагогическое моделирование наиболее полно раскрывается в контексте системных характеристик научного исследования, которое позволяет рассматривать педагогическое явление как систему, которую можно воспроизвести в упрощенном варианте, избегая прямого копирования, но сохраняя в рамках модели наиболее важные ее свойства.

Необходимость использования моделирования в педагогических исследованиях и образовательной практике определяется прежде всего сложностью объекта изучения, отсутствием четких рамок и характеристик оригинала (рассматриваемого педагогического явления в реальной практике образования). Кроме того, научное и педагогическое сообщество должны также испытывать объективную потребность в придании данному исследуемому сложно структурируемому и визуализируемому педагогическому явлению структурности и функциональности для дальнейшего развития педагогической деятельности в той или иной сфере, разработки конкретных технологических процессов или методических инструментов.

Так как в научно-педагогической литературе отсутствует целостное восприятие экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании, первоочередной научной задачей является теоретико-методологическое обоснование процесса моделирования, с опорой на которое ученые и педагогиче-

ские коллективы вузов смогут построить адресные модели, отвечающие потребностям и ресурсам развития экспертно-педагогической деятельности в конкретной образовательной организации.

Изучение практического опыта организации экспертных коммуникаций и научных исследований, посвященных данному вопросу, позволяет определить три компонента экспертно-педагогической деятельности (компетентностный, методологический и институциональный):

- компетентностный компонент раскрывается через понимание сущности и организационно-прогностических характеристик формирования экспертных компетенций в области профессионального воспитания в студенческой и педагогической среде;

- методологический компонент раскрывается через понимание сущности и организационно-прогностических характеристик осуществления студентами и преподавателями педагогических экспертиз и экспертного консультирования в профессиональном воспитании;

- институциональный компонент раскрывается через понимание сущности и организационно-прогностических характеристик создания и поддержки студенческих и преподавательских экспертных сообществ в сфере профессионального воспитания.

Существенным условием, определяющим применение экспертного подхода в профессиональном воспитании, является понимание экспертно-педагогической деятельности как системы саморазвивающихся педагогических коммуникаций студентов и преподавателей в организации высшего образования. Опыт построения моделей экспертных педагогических коммуникаций позволит сформировать соответствующие теоретические представления и выработать алгоритмы, позволяющие организовать экспертно-педагогическую деятельность в высшей школе.

В определении понятия «моделирование» мы склоняемся к позиции В. И. Писаренко, которая утверждает, «что моделирование – это структурирование информации о сущности и специфике объекта, процесса или явления с целью достижения системности в его рассмотрении, выявления целей и ограничений в его функционировании» [9, с. 58].

И. О. Котлярова реконструировала эволюцию метода моделирования в науке и рассмотрела данный процесс с точки зрения развития педагогического знания. Она отмечает, что «моделирование как общенаучный метод познания используется в разных науках. Трудно установить точно начало использования данного метода в исследованиях. Сложность окружающего мира с древ-

ности требовала от ученых представления результатов познания в наглядной форме, позволяющей как доводить результаты изысканий до других людей, так и продолжать свои исследования, используя более простые аналоги интересующих их объектов» [10, с. 6].

К началу XX столетия, как отмечает И. О. Котлярова, «уровень использования моделирования в образовании характеризовался накоплением описательных моделей воспитания и обучения. Многообразие моделей подготовило базу для создания теоретических абстракций в области моделирования педагогической действительности» [10, с. 8].

Подтверждение данных методологических идей нашло отражение в исследованиях Б. А. Дейча, который считает, что «в настоящее время педагогические модели делятся на две группы:

- функциональные модели представляют собой определенную совокупность компонентов, которая выступает как инструмент, позволяющий осуществить анализ реализуемой педагогической деятельности или педагогического объекта, прогнозирование его развития; влиять на его структуру и функционирование;

- идеальные модели, которые используются как исследовательский прием, позволяющий составить мысленный образ изучаемого педагогического феномена с целью его изучения, объяснения происходящих процессов, уточнения содержания данного феномена» [11, с. 48].

Моделирование профессиональной экспертной деятельности представлено в работах Г. А. Мкртычяна, в которых он разрабатывает и обосновывает модель индивидуальной профессиональной деятельности эксперта в образовании, включающую структуру и описание мотивационно-целевых компонентов экспертной деятельности, определение программы профессиональной деятельности эксперта, обоснование коммуникативного компонента экспертной деятельности [7].

Проведение педагогического исследования с использованием метода моделирования и тем более разработка педагогической концепции, использующей моделирование как основной метод, требует глубокого теоретического обоснования. Вслед за А. Н. Дахиным необходимо отметить, что «никакая модель, даже очень сложная, не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в каком-то собственном пространстве. Вот и приходится ученым при конструировании моделей балансировать на границе их полноты и валидности. Перспективу можно увидеть в построении комплекса моделей, описывающих разные факторы развития образовательной системы» [12, с. 22].



В ходе исследования для достижения поставленной цели были разработаны *процессно-логическая последовательность моделирования и индикаторы экспертно-педагогической деятельности* в профессиональном воспитании в высшей школе.

Процессно-логическая последовательность моделирования экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании. Ее особенность заключается в определении моделируемых значений с учетом экспертного подхода в педагогической деятельности. Процессно-логическая последовательность моделирования экспертных коммуникаций в профессиональном воспитании включает: уточнение объекта, определение цели и способа моделирования, наполнение модели фактическим содержанием проблемно-аналитического или организационно-прогностического характера.

В предлагаемой процессно-логической последовательности моделируемые значения как структурные элементы будущих моделей представлены следующими позициями:

- предпосылками и проблематизацией, определяющими анализ становления и развития профессионального воспитания в рамках конкретной специальности или направления подготовки в высшей школе как социокультурного и ценностного основания экспертно-педагогической деятельности студентов и преподавателей;

- теоретическим обоснованием, обеспечивающим выявление и применение педагогических подходов к формированию и применению экспертных компетенций студентов и преподавателей с учетом профессиональных ценностей и профессиональной культуры, соответствующего направления подготовки или специальности;

- процессуальными характеристиками, способствующими определению алгоритмов формирования и осуществления экспертных коммуникаций, разработки методического обеспечения экспертной деятельности, развитию студенческих и преподавательских экспертных сообществ в образовательной организации высшего образования;

- прогностическими установками, отражающими представления участников экспертных коммуникаций (студентов и преподавателей) о возможности развития компетентностных характеристик, экспертных технологий и процедур, развития экспертных сообществ.

Рекомендуется определить ключевые индикаторы, необходимые для наполнения педагогической модели содержанием. Они представляют измеряемые характеристики востребованных экспертных коммуника-

ций в профессиональном воспитании в организации высшего образования соответствующих направлений подготовки и специальностей с учетом их специфики.

Ключевым компонентом процессуально-логической последовательности моделирования экспертно-педагогической деятельности является выбор способа построения моделей. Отсутствие целостного восприятия феномена экспертных коммуникаций в студенческой среде и в научно-педагогическом сообществе вузов можно компенсировать применением исследовательского и функционального моделирования.

Исследовательское моделирование экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании предназначено для анализа сущности процессов становления профессионального воспитания и способов оценки его эффективности на основе изучения исторических традиций и ценностей профессионального воспитания, опыта организации экспертной деятельности в контексте характеристик теоретического, методологического и институционального компонентов экспертно-педагогической деятельности с учетом потребностей системы образования.

Для осуществления исследовательского моделирования предлагается использовать аналитические методы педагогического исследования (метод анализа научно-педагогической литературы, историко-генетический, структурный и типологические методы).

Исследовательское моделирование необходимо для того, чтобы выявить и описать системные характеристики изучаемого явления. Результаты исследовательского моделирования предлагается представить в виде проблемно-аналитической модели экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании (рис. 1).

Проблемно-аналитическая модель экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании необходима для определения традиций и теоретических подходов к профессиональному воспитанию как условия развития экспертных коммуникаций в высшей школе. Данная модель будет востребована учеными и научными сообществами, изучающими взаимосвязь экспертных и педагогических коммуникаций, направленных на совершенствование систем профессионального воспитания в организациях высшего образования.

Функциональное моделирование экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании может применяться для определения процессных и прогностических характеристик образовательного, методологического и институционального компонентов экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании с учетом потребностей и раз-

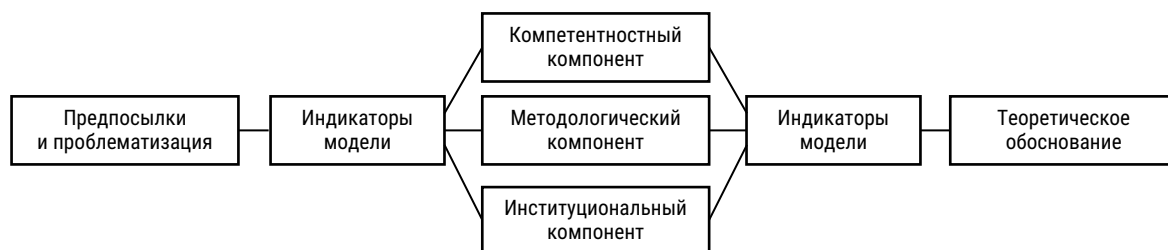


Рис. 1. Матрица проблемно-аналитической модели экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании

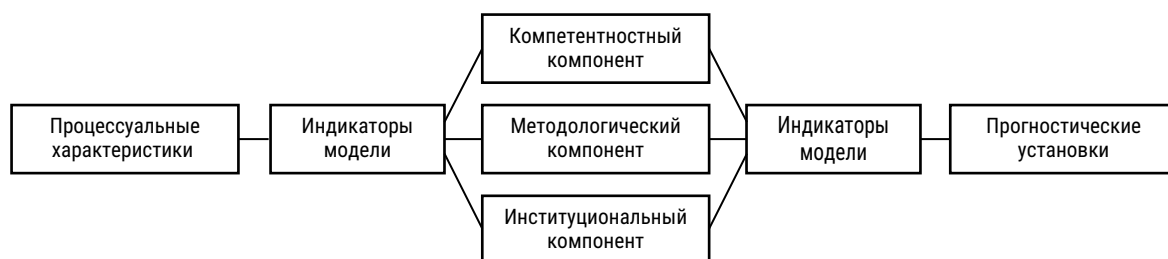


Рис. 2. Матрица организационно-прогностической модели экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании

вивающего потенциала конкретной образовательной организации.

Результаты функционального моделирования предлагается представить в виде организационно-прогностической модели экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании в организации высшего образования (рис. 2).

Организационно-прогностическая модель экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании будет востребована преподавателями, студентами, представителями служб воспитания и молодежной политики, социальной работы образовательных организаций высшего образования, заинтересованных в использовании экспертно-педагогических инструментов и коммуникаций в совершенствовании процесса профессионального воспитания по своей специальности или направлению подготовки.

Организационно-прогностическая модель экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании необходима для того, чтобы определить механизмы осуществления соответствующей системы педагогической деятельности, сформулировать ее содержательно-процессуальные характеристики.

В предлагаемой процессно-логической последовательности необходимо подчеркнуть взаимосвязь проблемно-аналитической модели и организационно-прогностической модели экспертно-педагогической деятельности. Определенные в ходе исследователь-

ского и функционального моделирования традиции и теоретические подходы к профессиональному воспитанию, а также содержательно-процессуальные характеристики экспертно-педагогической деятельности позволят получить научно-обоснованные и адресные модели экспертных коммуникаций студентов и преподавателей, соответствующие конкретным специальностям или направлениям подготовки в высшей школе.

Заключение

Проведенное нами исследование подтвердило значимость экспертных коммуникаций в профессиональном воспитании студентов в организациях высшего образования, способствующих формированию профессиональных ценностей и профессиональной культуры будущих специалистов. Нами обосновано применение метода моделирования для определения структуры и содержания экспертно-педагогической деятельности, который стимулирует студентов и преподавателей высшей школы к участию в экспертных коммуникациях, к развитию экспертных сообществ. Предложена и обоснована процессуально-логическая последовательность моделирования экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании, включающая исследовательский и функциональный способы моделирования, комплексное применение которых позволяет наиболее полно отразить характер экспертных коммуникаций в педагогической деятельно-



сти с учетом традиций, опыта, теоретического осмысления и запросов участников профессионального воспитания в вузе. Аргументировано представление результатов моделирования в виде проблемно-аналитической модели, определяющей традиции и теоретическое обоснование экспертных коммуникаций и организационно-прогностической модели, отражающей процессуальные прогностические характеристики экспертно-педагогической деятельности в профессиональном воспитании в организации высшего образования.

Литература

1. Зникина Л. С., Райс В. А. Профессиональное воспитание как педагогическое содействие трудоустройству будущих специалистов: региональный аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 4 (56). С. 89–95. DOI: 10.54509/22203036_2024_4_89. EDN: DDVQDC.
2. Теоретические и методологические основы организации и осуществления воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования / М. В. Шакурова, Н. Л. Селиванова, Т. А. Ромм // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 4. С. 7–12. DOI: 10.15293/1813-4718.2204.01. EDN: MAEKRD.
3. Тимонин А. И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 55–58. EDN: OYEBBP.
4. Юсупов В. З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 216–231. DOI: 10.17805/zpu.2019.2.20. EDN: CSXVWK.
5. Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования / О. Ю. Васильева [и др.]. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2023. 36 с. EDN: MNGUOH.
6. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания : монография. Новосибирск : НГПУ, 2020. 186 с. EDN: UZFBCR.
7. Мкртычан Г. А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2002. 147 с.
8. Чернов Д. В. Концептуальная характеристика экспертно-педагогического моделирования профессионального воспитания в высшей школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 3. С. 137–142. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-137-142. EDN: CWIDUD.
9. Писаренко В. И. Педагогические модели: типология и особенности // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 58–76. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-1-58-76. EDN: UGTXTF.
10. Котлярова И. О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11. № 1. С. 6–20. DOI: 10.14529/ped190101. EDN: VVBIUI.
11. Дейч Б. А. Историко-педагогическое моделирование эволюции внешкольной работы в России : монография. Новосибирск : изд-во НГПУ, 2023. 264 с. EDN: JNYQQU.
12. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26. EDN: UQWCNL.

References

1. Znikina L. S., Rays V. A. Professional'noe vospitanie kak pedagogicheskoe sodeystvie trudoustroystvu budushchikh spetsialistov: regional'nyy aspekt [Professional education as pedagogical assistance to the employment of future specialists: a regional aspect]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2024, no. 4 (56), pp. 89–95. (In Russian).
2. Shakurova M. V., Selivanova N. L., Romm T. A. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy organizatsii i osushchestvleniya vospitatel'noy raboty v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya [Theoretical and methodological foundations of the organization and implementation of educational work in educational institutions of higher education]. Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal, 2022, no. 4, pp. 7–12. (In Russian).
3. Timonin A. I. Professional'noe vospitanie kak vospitanie sotsial'noe [Professional education as social education]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika, 2012, vol. 18, no. 1-1, pp. 55–58. (In Russian).
4. Yusupov V. Z. Professional'noe vospitanie studentov vuza: ponyatie, struktura, genезis razvitiya [Professional education of university students: concept, structure, genesis of development]. Znanie. Ponimanie. Umenie, 2019, no. 2, pp. 216–231. (In Russian).
5. Vasileva O. Yu. et al. Primernaya programma vospitaniya v obrazovatel'noy organizatsii vysshego obrazovaniya [An approximate program of education in an educational organization of higher education]. Voronezh, 2023, 36 p. (In Russian).
6. Kiseleva E. V. Pedagogicheskaya ekspertiza protsessa vospitaniya [Pedagogical expertise of the educational process]. Novosibirsk, 2020, 186 p. (In Russian).
7. Mkrtychyan G. A. Psikhologiya ekspertnoy deyatel'nosti v obrazovanii: Teoriya. Metodologiya. Praktika [Psychology of expert activity in education: Theory. Methodology. Practice]. Nizhny Novgorod, 2002, 147 p. (In Russian).
8. Chernov D. V. Kontseptual'naya kharakteristika ekspertno-pedagogicheskogo modelirovaniya professional'nogo vospitaniya v vysshey shkole [Conceptual characteristics of expert-pedagogical modeling of professional education in higher education]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika, 2024, vol. 30, no. 3, pp. 137–142. (In Russian).
9. Pisarenko V. I. Pedagogicheskie modeli: tipologiya i osobennosti [Pedagogical models: typology and features]. Problemy sovremennogo obrazovaniya, 2024, no. 1, pp. 58–76. (In Russian).
10. Kotlyarova I. O. Metod modelirovaniya v pedagogicheskikh issledovaniyakh: istoriya razvitiya i sovremennoe sostoyanie [The modeling method in pedagogical research: history of development and current state]. Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki, 2019, vol. 11, no. 1, pp. 6–20. (In Russian).
11. Deich B. A. Istoriko-pedagogicheskoe modelirovanie evolyutsii vneshkol'noy raboty v Rossii [Historical and pedagogical modeling of the evolution of out-of-school work in Russia]. Novosibirsk, 2023, 264 p. (In Russian).
12. Dakhin A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie: sushchnost', effektivnost' i... neopredelennost' [Pedagogical modeling: essence, effectiveness and... uncertainty]. Pedagogika, 2003, no. 4, pp. 21–26. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 31.03.2026. Принята в печать 22.06.2026.

УДК/UDC 377.5

DOI 10.54509/22203036_2026_3_106

EDN KUEVJH

**Щеглова Татьяна Михайловна**

кандидат педагогических наук, Почетный работник
начального профессионального образования,
преподаватель дисциплин профессионального цикла,
ОГАПОУ «Старооскольский техникум технологий
и дизайна», г. Старый Оскол

Shcheglova Tatyana M.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Honorary Teacher of Primary Vocational Education,
Lecturer of Professional Disciplines,
Stary Oskol College of Technology and Design,
Stary Oskol

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА СРЕДСТВАМИ ЭСТЕТИКИ НАРОДНОГО КОСТЮМА

FEATURES OF FORMING THE SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF TECHNICAL SCHOOL STUDENTS THROUGH THE AESTHETICS OF FOLK DRESS

Аннотация. Формирование духовно-нравственных ценностей средствами эстетики народного искусства при подготовке будущих специалистов предприятий легкой промышленности в условиях СПО выступает важным фактором, направленным на решение актуальных задач воспитания и развития личности студента в современном образовании. Формированию духовно-нравственных ценностей способствует организованный педагогический процесс усвоения и принятия обучающимися культурных, духовных и нравственных ценностей, реализуемый через урочную и внеурочную деятельность. Изучение народной культуры и искусства помогает педагогам формировать у воспитанников духовно-нравственные ориентиры, основанные на уважении к традициям. Накопленные веками духовные, нравственно-этические ценности становятся основой для воспитания личности. Эстетика традиционного народного костюма для современной молодежи является ценным воспитательным инструментом, способствующим развитию интереса к культурному наследию страны, родного края; признательности к своим корням.

Исследование проводилось на основе методов теоретического анализа отечественных исследований, педагогического наблюдения, анализа творческой деятельности студентов, анализа собственной педагогической деятельности и результатов исследования. В результате исследования были выявлены основные пути влияния русского народного костюма на эстетическое воспитание студентов; направления

эффективной деятельности, способствующие формированию духовно-нравственных ценностей студентов. Проведенный анализ результатов позволяет сделать вывод, что народный костюм, являясь ценным воспитательным инструментом для современной молодежи, служит мостом между прошлым, настоящим и будущим. А его эстетика не только сохраняет наши богатые традиции, но и формирует личность, обладающую культурным знанием, подчиненным общему культурному коду.

Abstract. The formation of spiritual and moral values through the aesthetics of folk art in the training of future specialists for light industry enterprises in secondary vocational education is an important factor aimed at solving the current problems of upbringing and personal development of students in modern education. The formation of spiritual and moral values is facilitated by an organized pedagogical process of assimilation and acceptance of cultural, spiritual, and moral values by students, which is implemented through classroom and extracurricular activities. Studying folk culture and art helps teachers to form spiritual and moral guidelines for their students based on respect for traditions. Spiritual, moral, and ethical values accumulated over the centuries become the basis for personal development. The aesthetics of traditional folk costume are a valuable educational tool for modern youth, promoting interest in the country's cultural heritage and appreciation of their roots.

The study was conducted using the methods of theoretical analysis of domestic research, pedagogical observation, analysis of students' creative activities, and analysis of the researcher's own teaching activities and research



results. As a result of the study, the main ways of Russian folk costume influence on the aesthetic education of students were identified, as well as the areas of effective activity that contribute to the formation of students' spiritual and moral values. The analysis of the results leads to the conclusion that folk costume, as a valuable educational tool for contemporary youth, serves as a bridge between the past, present, and future. Its aesthetics not only preserves our rich traditions but also cultivates a personality endowed with cultural knowledge rooted in a shared cultural code.

Ключевые слова: современное среднее профессиональное образование, духовно-нравственные ценности, русский народный костюм, традиции народной культуры, эстетическое воспитание, личностное развитие студента.

Keywords: modern secondary vocational education, spiritual and moral values, Russian folk costume, folk culture traditions, aesthetic education, student's personal development.

Введение

2 октября 2025 г. система среднего профессионального образования (СПО) отметила свое 85-летие. Отечественная система профессионального образования прошла сложный путь развития от первых учебных заведений, предлагающих профессиональную подготовку, открытых в начале XVIII в. Петром I, до наших дней [6].

Сегодня СПО — это важный институт среднего общего образования, популярность которого растет стремительно. Об этом свидетельствует приемная кампания 2025 г. Около 60 % выпускников 9-х классов России выбирают колледжи и техникумы¹.

Современный колледж / техникум — это не просто место, где получают среднее профессиональное образование, а передовая площадка, отражающая вызовы времени. Важным аспектом инновационного развития современного колледжа / техникума, наравне с практико-ориентированным обучением в рамках деятельностно-компетентного подхода, интеграцией СПО с производственной сферой, выступает и формирование духовно-нравственной личности.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания сегодня очевидна как никогда, ведь именно от воспитательной работы в образовательных организациях СПО зависит уровень развития личности молодого рабочего / специалиста среднего звена, становление его профессиональных, духовно-нравственных, умственных, физических и других качеств, а следо-

вательно, и уровень развития общества в целом, его социальное благополучие.

Переосмысление воспитательного процесса СПО с акцентом на народную культуру и искусство помогает педагогам формировать у воспитанников духовно-нравственные ориентиры, основанные на уважении к народным традициям (костюму, фольклору, сказкам, музыке, пословицам, народным праздникам и др.), национальному менталитету; на признании заслуг отечественной культуры.

Изучение традиционного народного искусства становится формой образовательного процесса, воспитывая уважение и признательность к своим корням, истории своей страны, родного края.

Важность народного искусства как одного из средств эстетического воспитания является неоспоримой, а народный костюм как его составляющая становится основным фактором формирования духовно-нравственного мировоззрения и эстетического отношения к действительности у студентов — будущих специалистов предприятий легкой промышленности [4].

Цель данного исследования — выявление особенностей формирования духовно-нравственных ценностей студентов СПО через эстетику народного костюма.

Объект исследования — духовно-нравственное воспитание обучающихся СПО; предмет — факторы, способствующие формированию личности студента СПО, ее духовно-нравственной составляющей через эстетику народного костюма.

Решение поставленной цели предполагало выбор инструментария, необходимого для проведения исследования. Методы исследования носили комплексный характер и включали в себя: теоретический анализ научно-педагогической, методической литературы; вовлечение студентов в творческую деятельность, использование опыта народных традиций, педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование; анализ собственного опыта работы со студентами; теоретическую и методическую интерпретацию результатов исследования; обработку результатов.

Теоретическая значимость исследования состоит в его вкладе в существующую совокупность знаний в области формирования духовно-нравственных ценностей студентов СПО через эстетику народного костюма. Практическая значимость — в разработке системы мероприятий, способствующих формированию личности студента, ее нравственно-эмоциональной и духовной составляющих.

¹ Регионы должны внедрять новые стандарты практического обучения в колледжах, считает Гумерова. ВМЕСТЕ-РФ. Сайт. URL: <https://vmeste-rf.tv/news/regiony-dolzhy-vnedryat-novye-standarty-prakticheskogo-obucheniya-v-kolledzhakh-schitaet-gumerova/> (дата обращения: 14.01.2026).

Методология

Анализ научной литературы показал, что проблема духовно-нравственного совершенствования человека в философском контексте отражена в трудах Н. А. Бердяева, Л. Н. Толстого, В. С. Соловьева и др.; основы духовно-нравственного воспитания — в трудах Л. С. Выготского, А. С. Макаренко, А. Маслоу, В. А. Сухомлинского и др.; аспекты нравственного и воспитания подрастающего поколения раскрыты в трудах Е. В. Бондаревской, В. А. Караковского, Б. Т. Лихачева, С. Л. Рубинштейна, Е. Н. Щурковой и др.

Исследователи народного костюма (Г. С. Горина, Р. В. Захаржевская, М. Н. Мерцалова, Ф. М. Пармон и др.) в своих работах отмечали, что в образах народной одежды заключались духовность, ценности и чувства людей.

В своих исследованиях Е. Н. Гузеватова отмечает, что организация работы по изучению традиционного народного костюма с обучающимися способствует решению задач их эстетического воспитания и развитию традиций народной художественной культуры [1]; Н. А. Муминова считает, что организация занятий с обучающимися должна строиться таким образом, чтобы формировался устойчивый интерес к национальному искусству, способствуя развитию эстетического вкуса [2]. Исходя из этого, эффективность эстетического и духовно-нравственного воспитания обучающихся системы СПО будет зависеть от организации учебного процесса.

Нестандартные подходы к изучению, оценке и развитию народной культуры, учет специфики традиций, в том числе представленных в своем регионе, требуют активной жизненной позиции преподавателя и студента [7].

Результаты

Проблема духовно-нравственного воспитания является одной из самых актуальных в современном образовании. Нравственные ценности, занимающие особое место среди множества проявлений человеческой духовности, являются своеобразным стержнем внутреннего мира человека, выполняя ведущие регулирующие функции в формировании его эмоционально-чувственных состояний, смысловых ориентаций и убеждений, поступков и межличностных отношений [3].

Традиционные российские духовно-нравственные ценности играют ключевую роль в формировании личности человека. Они закладывают основу мировоззрения, формируют устойчивые ориентиры и способствуют становлению ответственного гражданина страны². В указе

Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» утверждены основы государственной политики по сохранению и развитию традиционных российских духовно-нравственных ценностей; закреплено понятие «традиционные ценности». Это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России³.

Формированию духовно-нравственных ценностей способствует целенаправленно организованный педагогический процесс усвоения и принятия обучающимися культурных, духовных и нравственных ценностей.

Комплексный подход к воспитанию, при котором традиционные российские духовно-нравственные ценности проникают во все сферы жизнедеятельности обучающегося, обеспечивает интеграция различных форм обучения. Учебная деятельность становится не просто средством передачи знаний, но и инструментом формирования мировоззрения, основанного на уважении к национальным традициям, любви к Родине и готовности к ответственному гражданскому поведению [5].

Изучение традиционного народного костюма делает обучение особенным, способствующим воспитанию уважения и признательности к своим корням, истории своей страны, развитию творческого мышления, уважения к народной культуре и традициям, социальной адаптации, предоставляя уникальную возможность развивать обучающихся как академически, так и духовно и эмоционально.

В табл. 1 представлены духовно-нравственные ценности, основанные на традициях народного костюма.

Народное искусство как синтез чистоты, красоты и нравственности является нравственным ориентиром, оказывающим значительное влияние на художественное и эстетическое развитие подрастающего поколения. Благодаря своей наглядности оно более доступно восприятию, поскольку окружает нас с раннего детства.

Эстетическое воспитание выступает важным фактором формирования личности студента — будущего специалиста индустрии моды, ее нравственно-эмоциональной составляющей. Изучая генезис народного

² Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996 р. СПС КонсультантПлюс.

³ Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. СПС КонсультантПлюс.

Таблица 1

Духовно-нравственные ценности, основанные на традициях народного костюма

Ценность	Краткая характеристика	Качества
Традиционный народный костюм	Источник эстетической красоты	Духовные, культурные
	Объект уважения и бережного отношения	Нравственные
	Гражданская позиция и чувство ответственности за настоящее и будущее страны	Нравственные
Многообразие культур многонационального народа РФ	Культура и искусство народов России	Духовные, культурные

Таблица 2

Основные духовно-нравственные ориентиры на основе народного костюма

Ориентиры	Краткая характеристика	Роль в образовательном процессе
Уважение к народным традициям	Гордость за свою страну, край, принадлежность к своему народу	Формирует чувство исторической и культурной целостности
Стремление к гармонии, красоте	Желание создавать красивые, уникальные изделия	Развивает творческие способности, аналитическое мышление, художественный и эстетический вкус
Уважение к культуре многонационального народа РФ	Взаимопонимание, сохранение этнокультурного наследия, признание культурных особенностей народов России	Укрепляет открытый диалог культур многонационального народа РФ

искусства, современная молодежь перенимает культуру и нравственные ориентиры прошлого поколения.

В табл. 2 представлены основные духовно-нравственные ориентиры на основе народного костюма, их краткая характеристика и роль в образовательном процессе.

Анализ научной литературы, собственный многолетний опыт работы в системе СПО по подготовке будущих специалистов специальностей 29.02.10 «Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности (по видам)», 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)» показывает важную роль в эстетическом воспитании студентов – будущих специалистов индустрии моды и формировании их духовно-нравственных ценностей изучения традиционного народного костюма.

Духовно-нравственное развитие и воспитание органично включено в учебный процесс через реализацию урочной и внеурочной деятельности. В ОГАПОУ «Старооскольский техникум технологий и дизайна» основное влияние русского народного костюма на эстетическое воспитание студентов осуществляется в рамках освоения учебной дисциплины «История стилей» и внеурочной деятельности студенческой лаборатории моды (СЛМ) «Русский стиль» (руководитель Т. М. Щеглова). Интеграция различных форм обучения выступает важным критерием эффективности педагогической деятельности и способствует ее целостности.

Изучение традиционного народного костюма как культурно значимой одежды, демонстрирующей историю, мировоззрение, ценности и самобытность народа, делает обучение особенным и происходит в два этапа.

Основные этапы эстетического воспитания студентов с использованием русского народного костюма представлены в табл. 3.

Мероприятия первого этапа способствуют развитию эстетического мышления, началу формирования эстетического отношения к действительности.

На втором этапе студенты, изучив традиции народного костюма (рубаш, сарафанов, понев, передников, портов и др.), используя эстетическое наследие, творческое переосмысление национальных мотивов и дизайнерских традиций, культуру ансамблевого решения, художественно воплощают данные факторы в различные формы современной одежды при разработке коллекций моделей.

В процессе создания современных моделей одежды активно вырабатывается эстетическое отношение к действительности и повышается интерес студентов к объекту творчества, приходит понимание того, что народный костюм есть нечто большее, чем просто ткань: он хранит в себе традиции, особенности быта, передает жизненный путь наших предков.

В творчестве студентов проявляется эстетический вкус, о его сформированности свидетельствует способность обучающихся оценить народный и современный костюмы с точки зрения красоты и гармонии. Все это способствует получению студентами положительных эмоций от приобщения к прекрасному.

Знания и навыки, приобретенные обучающимися в учебном процессе, находят применение во внеучебных занятиях, и, наоборот, творческие способности, развитые в свободное время, используются в обучении. Таким

Таблица 3

Основные этапы эстетического воспитания студентов с использованием русского народного костюма

Этапы	Направления деятельности	Результат деятельности	Участники
Первый этап	Анализ русского народного костюма (исторический и графический компоненты) во время экскурсий в городской краеведческий музей, музеи Центра народных промыслов, Дома ремесел	- Проведение обмеров по музейным экспонатам подлинных традиционных костюмов, хранящихся в фондах музея; - изучение форм, основных видов одежды, кроя, материалов, декора, орнамента, головных уборов, обуви	- Студенты; - мастера декоративно-прикладного искусства; - руководитель СЛМ «Русский стиль»
Второй этап	Реконструкция народных костюмов различных губерний, включая костюмы Белгородского края, в том числе Староосколья	- Разработка эскизов костюмов; - подбор материалов; - построение разверток поверхности элементов костюма; - изготовление лекал-шаблонов; - изготовление образцов народных костюмов	- Студенты; - участники СЛМ; - руководитель СЛМ «Русский стиль»; - преподаватели техникума
	Разработка коллекций современного костюма по мотивам народного	- Анализ коллекций современных дизайнеров, разрабатывающих коллекции по мотивам народного костюма; - разработка эскизов коллекций; - изготовление моделей коллекций современного костюма по мотивам народного; - разработка и изготовление украшений для моделей коллекций (кокошники, венцы, браслеты, бусы, серьги и др.)	- Студенты; - участники СЛМ; - руководитель СЛМ «Русский стиль»; - преподаватели техникума

образом, реализация разнообразных педагогических средств стимулирует интерес обучающихся, усиливая их личную вовлеченность, развивая субъектную позицию.

Выявленные особенности народного костюма, влияющие на формирование эстетического вкуса студентов, представлены в табл. 4.

Изучение народного костюма и основ его разработки в современном прочтении позволяет современному молодому поколению:

- узнать историю русского народного костюма;
- проанализировать виды костюма в зависимости от места проживания и положения в социальной иерархии;
- ознакомиться с тем, как трансформировался костюм от ранних периодов до современности;
- реализовать костюм в современной интерпретации от замысла до его изготовления.

Эстетическое отношение к действительности у студентов формируется через погружение в эстетическую деятельность и развитие художественного воображения. А уникальные модели коллекций одежды и другие творческие объекты, спроектированные и созданные студентами техникума, выступают средством, повышающим интерес к народному творчеству, побуждающим обучающихся сохранить наследие, поделиться им с другими, тем самым отражая собственную неразрывную связь с окружающим миром. Данная деятельность способствует пробуждению творческого воображения, развитию творческого мышления и эстетического восприятия, активному использованию полученных знаний, умений и навыков для воплощения проекта в материале.

Таблица 4

Особенности народного костюма, влияющие на эстетическое воздействие обучающихся

Особенности	Элементы
- Природные; - конструктивные; - художественные; - социальные	- Композиционное построение; - рациональная конструкция; - форма; - фактура материала; - декоративная отделка; - цветовая гармония; - идейно-образное содержание; - национально-культурное значение

Анализ результата деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей студентов через эстетику народного костюма представлен в табл. 5.

Результаты, отраженные в табл. 5, показывают, что народные культурные ценности современной молодежи не забыты. Будущий дизайнер костюма будет смело нести в общество народное искусство, транслируя для всех историко-культурные и духовные ценности.

Заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что эстетика традиционного народного костюма является ценным воспитательным инструментом для современной молодежи, способствует развитию интереса к культурному наследию страны и формирует устойчивое стремление к саморазвитию. Обращение к художественно-эстетическому наследию позволит формировать ценностные ориентиры российского общества.

Таблица 5

**Результаты деятельности по формированию
духовно-нравственных ценностей студентов через эстетику народного костюма**

Сформированные качества студентов	Результат деятельности студентов
Интерес к работе по изучению народного костюма	Детализация и систематизация материала, работа с дополнительными источниками информации
Уважительное и бережное отношение к народным традициям, культуре	Народные мотивы, элементы и детали костюма включены в современный костюм
Эстетическое отношение к действительности	Творческая гармония в эскизах, взаимосвязь элементов народного и современного костюмов
Уважение к своему народу и гордость за него	Сохранение культурного многообразия
Патриотизм	Гражданская позиция и чувство ответственности за будущее страны

Обращение к великому русскому национальному наследию вдохновляет современных специалистов на создание столь же прекрасных образцов, но созвучных новым формам жизненного уклада. Создавая современный костюм в соотнесенности с теми эстетическими и этическими идеалами, которыми руководствовался наш народ при создании гармоничных образов, студенты осознают, что народный костюм — это не застывший артефакт, а живой источник вдохновения. Его элементы (силуэт, принципы кроя, цветовая гамма, орнамент) можно творчески переосмыслить, адаптировав к современным реалиям, тем самым сохраняя культурное наследие и транслируя его ценность.

Изучая и используя выявленные элементы в разработанных коллекциях моделей одежды, обучающиеся приобретают очень важные практические навыки: работы с текстилем, конструкцией, владения техниками декора, основ композиции и цветоведения и др.

Изучение народного костюма делает обучение в техникуме более полным и интересным, выходя за рамки формального обучения. Комплексное использование разнообразных педагогических средств создает основу для эффективного формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей, что способствует формированию гармоничной и всесторонне развитой личности, готовой к активной и ответственной жизни в современном обществе.

Литература

1. Гузеватова Е. Н. Изучение традиционного народного костюма в процессе подготовки бакалавров культуры и искусства // Science Time. 2015. № 5 (17). С. 119–124. EDN: TWVJQR.
2. Муминова Н. А. Эстетическое воспитание студентов посредством народного искусства // Образование и воспитание. 2016. № 4. С. 6–7. EDN: WWJOZR.
3. Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека : монография / О. А. Павловская, В. В. Старостенко, Л. Н. Владыковская [и др.]. Минск : Издательский дом «Белорусская наука», 2011. 451 с. EDN: RAZZRP.
4. Пармон Ф. М. Композиция костюма. Одежда, обувь, аксессуары. М. : Триада Плюс, 2002. 312 с.
5. Тонких В. А. Духовно-нравственные традиции русского народа: становление и эволюция // Духовная безопасность и традиционализм : материалы международной научно-просветительской конференции, Киров, 05 апреля 2023 г. / отв. ред. А. Г. Поляков. Киров, 2023. С. 164–169. EDN: MHLXID.
6. Щеглова Т. М. Развитие системы отечественного среднего профессионального образования // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 45–60. EDN: GYOGDK.
7. Щеглова Т. М. Современные аспекты реализации этнокультурных технологий в условиях среднего профессионального образования. Научный результат // Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5. № 4. С. 43–56. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-4-0-4. EDN: SPTNDD.

References

1. Guzevatova E. N. Izuchenie traditsionnogo narodnogo kostyuma v protsesse podgotovki bakalavrov kul'tury i iskusstva [Study of traditional folk costume in the process of training bachelors of culture and art]. Science Time, 2015, no. 5 (17), pp. 119–124. (In Russian).
2. Muminova N. A. Esteticheskoe vospitanie studentov posredstvom narodnogo iskusstva [Aesthetic education of students through folk art]. Obrazovanie i vospitanie, 2016, no. 4, pp. 6–7. (In Russian).
3. Pavlovskaya O. A., Starostenko V. V., Vladyskovskaya L. N. et al. Dukhovno-nravstvennye tsennosti v formirovanii sovremennogo cheloveka [Spiritual and moral values in the formation of modern man]. Minsk, 2011, 451 p. (In Russian).
4. Parmon F. M. Kompozitsiya kostyuma. Odezhd, obuv', aksesuary [Costume composition. Clothing, footwear, accessories]. Moscow, 2002, 312 p. (In Russian).
5. Tonkikh V. A. Dukhovno-nravstvennye traditsii russkogo naroda: stanovlenie i evolyutsiya [Spiritual and moral traditions of the Russian people: formation and evolution]. Dukhovnaya bezopasnost' i traditsionalizm. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prosvetitel'skoy konferentsii, Kirov, 05 April 2023. Ed. A. G. Polyakov. Kirov, 2023, pp. 164–169. (In Russian).
6. Shcheglova T. M. Razvitie sistemy otechestvennogo srednego professional'nogo obrazovaniya [Development of the system of domestic secondary vocational education]. Istoriko-pedagogicheskii zhurnal, 2022, no. 1, pp. 45–60. (In Russian).
7. Shcheglova T. M. Sovremennye aspekty realizatsii etnokul'turnykh tekhnologiy v usloviyakh srednego professional'nogo obrazovaniya. Nauchnyy rezul'tat [Modern aspects of the implementation of ethnocultural technologies in the conditions of secondary vocational education. Scientific result]. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya, 2019, vol. 5, no. 4, pp. 43–56. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 14.03.2026. Принята в печать 10.04.2026.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ INNOVATIVE TEACHING PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК/UDC 378
DOI 10.54509/22203036_2026_3_112
EDN SHILGB



Афанасьева Ольга Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Быстрый Елена Борисовна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики иностранных языков, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Скоробренко Иван Александрович

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Afanasyeva Olga Yu.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English Language, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk

Bystray Elena B.

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk

Skorobrenko Ivan A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, South-Ural state Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk

СОВРЕМЕННЫЙ ВЕКТОР ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

A MODERN VECTOR OF INTERCULTURAL COMMUNICATION TEACHING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Аннотация. В настоящее время в силу современной геополитической ситуации происходят довольно серьезные изменения в ранее сложившейся системе

межкультурных коммуникаций в мире. К тому же политика отмены культуры вносит существенные трудности во взаимоотношения России с европейскими стра-



нами, которые ранее активно шли на контакт в области культуры, спорта, образования, что приводит к заметному спаду межкультурных взаимодействий и смене коммуникативных парадигм. Закономерно, что вектор российской межкультурной коммуникации сегодня направлен на азиатские государства, поддерживающие взаимовыгодные дружеские отношения с нашей страной. Так, в фокусе внимания российских внешнеполитических интересов находится Китайская Народная Республика, что, в частности, проявляется в стремлении российских граждан изучать китайский язык и своеобразную культуру этой страны, а также проходить обучение в университетах КНР. В результате мы наблюдаем весьма оживленные контакты между Россией и Китаем в сфере образования, расширение программ обмена студентами и молодыми специалистами, совместное участие студентов обеих стран в образовательных, культурных и научных проектах.

С целью обучения межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка в педагогическом вузе применяется проектное обучение в форме лингвокультурного проекта, цель которого – научить студентов сопоставлять, интерпретировать и критически воспринимать ценности и культурные доминанты изучаемых ими лингвокультур и на этой основе развивать их межкультурную компетенцию. На основании анализа исследовательского и дидактического потенциала проектной деятельности делается вывод о высокой эффективности метода проектов в обучении будущих учителей межкультурной коммуникации с учетом складывающейся в настоящее время системы международных контактов.

Abstract. Due to the current geopolitical situation, significant changes are currently occurring in the previously established system of intercultural communication worldwide. Furthermore, the policy of canceling culture is creating significant difficulties in Russia's relations with European countries that previously actively engaged in cultural, sports and educational exchanges, leading to a noticeable decline in intercultural interactions and a shift in communication paradigms. Naturally, the vector of Russian intercultural communication today is directed toward Asian countries that maintain mutually beneficial and friendly relations with our country. For example, the People's Republic of China is the focus of Russian foreign policy interests, which is particularly evident in the desire of Russian citizens to study the Chinese language and its distinctive culture, as well as to study at Chinese universities. As a result, we are witnessing very active contacts between Russia and China in the field of education, the expansion of student and young profes-

sional exchange programs, and the joint participation of students from both countries in educational, cultural, and scientific projects.

To teach future foreign language teachers intercultural communication skills, the pedagogical university uses project-based learning in the form of a linguacultural project. The goal is to teach students to compare, interpret, and critically perceive the values and cultural dominants of the linguacultures they study and, on this basis, develop their intercultural competence. Based on an analysis of the research and didactic potential of project-based learning, it is concluded that the project method is highly effective in teaching intercultural communication to future teachers, taking into account the currently emerging system of international contacts.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, обучение межкультурной коммуникации, педагогический вуз, будущий учитель иностранного языка, проектная деятельность, лингвокультурный научно-исследовательский проект.

Keywords: intercultural communication, intercultural communication teaching, pedagogical university, future foreign language teacher, project-based learning, linguacultural research project.

Введение

Современные исследования мировых коммуникационных процессов и международных отношений свидетельствуют о том, что глобализационные тенденции, выражающиеся в стирании границ между национальными государствами и экономическими системами, существуют наряду с тенденциями изоляционистскими, направленными на сохранение и даже усиление национальной и культурной самостоятельности и независимости. В результате мы сталкиваемся с необходимостью использовать различные модели коммуникации с целью преодоления возникающих коммуникативных барьеров в мировом политическом и культурном пространстве. В силу появления в России ярко выраженного политического вектора, направленного на Восток, в отечественной науке и образовании возрастает интерес к поиску и освоению принципиально новых механизмов межкультурной коммуникации, которые радикально отличаются от хорошо знакомых нам парадигм взаимоотношений с западными странами.

Как следствие, в настоящее время в России наблюдаются снижение интереса к изучению европейских языков и культур и переориентация прежде всего с английского языка на китайский, что может трактоваться как политически мотивированный тренд, обу-

словленный современными геополитическими условиями. Ведущие факторы роста заинтересованности российских граждан в китайском языке — это поддержка России со стороны Китая на политической арене, углубление межгосударственных отношений, развитие торгово-экономических связей между Россией и Китаем и появление высокооплачиваемых трудовых вакансий в компаниях, имеющих выход на азиатские рынки, в частности на китайский. Вместе с тем радикальная смена языковой парадигмы в иноязычном образовании в России вряд ли осуществима, так как, во-первых, английский язык по-прежнему остается языком глобальной коммуникации. Во-вторых, идея отмены культуры (а язык — это часть любой культуры) в корне контрпродуктивна, так как в дальнейшем может существенным образом воспрепятствовать восстановлению связей с западными странами в результате снижения геополитической напряженности и решению задач налаживания полноценного сотрудничества. Поэтому в ситуации с изучением иностранных языков в России надо исходить не из сиюминутной политической конъюнктуры и отменять какие-либо культуры, а создавать такую систему, в которой традиционно изучаемые европейские языки органично дополняются восточными языками, позволяющими углублять межгосударственные и межкультурные связи с дружественными странами Азии [1]. Подобная образовательная ситуация складывается на многих факультетах иностранных языков педагогических вузов и лингвистических факультетах в ведущих университетах, где студенты изучают иностранные языки в парах «европейский язык — восточный язык».

Методология

В работе используются следующие методы научного исследования: анализ психолого-педагогической, культурологической и социологической литературы по проблемам, затрагиваемым в статье, а именно: современная политика в области изучения иностранных языков, обучение межкультурной коммуникации в педагогическом вузе, применение метода проектов в иноязычном образовании и т. д. Авторы прибегают к анализу и обобщению эффективного педагогического опыта вузов по обучению студентов межкультурной коммуникации на основе проектной деятельности, а также собственного опыта в качестве преподавателей иностранного языка. Среди эмпирических методов, использованных в исследовании, следует назвать беседы с обучающимися, опросы преподавателей и студентов, анализ продуктов научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Результаты

В образовательном пространстве вуза обучение межкультурной коммуникации может происходить в процессе изучения ряда гуманитарных дисциплин, в рамках которых студенты получают знания об истории, культуре, базовых ценностях и традициях своего народа и стран изучаемых языков. Таким образом реализуется один из возможных путей интеграции обучающихся в мультикультурное мировое пространство [2].

Эффективный путь овладения нормами и способами межкультурной коммуникации — это международный обмен студентами в рамках краткосрочных программ или полноценное обучение в стране изучаемого языка. Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет поддерживает стабильные связи с Хэбэйским институтом международного бизнеса и экономики в КНР и регулярно направляет туда на обучение в течение семестра группы студентов факультета иностранных языков, изучающих помимо английского еще и китайский язык. Совершенно очевидны плюсы такого международного взаимодействия: российские студенты, находясь в условиях естественной языковой среды, имеют возможность повысить уровень владения китайским языком; имеет место погружение в культурную среду страны изучаемого языка; завязываются непосредственные межличностные контакты между представителями двух культур, способствующие взаимопониманию и расширению межкультурного кругозора. При этом опыт пребывания в КНР и изучение китайского языка открывают еще одну возможность для обучения студентов межкультурной коммуникации посредством осуществления научно-исследовательской проектной деятельности.

Существуют различные типы проектов, которые могут реализовываться студентами в вузах: образовательный, опытный, предпринимательский, инновационный и т. д. Некоторым задачам обучения межкультурной коммуникации соответствует специфика научно-исследовательского проекта, который позволяет выявить особенности той или иной этнической культуры, менталитета ее носителей, отраженного в языке; сопоставить родную и иноязычные культуры и т. д. Помимо выполнения профессиональных задач (а обучение межкультурной коммуникации — одна из целей иноязычного образования в педагогическом вузе) научно-исследовательский проект в конечном итоге имеет социальные эффекты [3], которые затрагивают определенные социальные сферы жизни — оптимизацию взаимодействия и контактов различных этносов и культур.



Конкретные формы проектного обучения межкультурной коммуникации могут быть разными: автономный проект, отвечающий интересам конкретного студента; проект в рамках определенной учебной дисциплины или ее раздела; проект, который оформляется в виде курсовой или выпускной квалификационной работы. Причем каждый из этих этапов научно-исследовательской работы может перетекать в другой, в результате чего осуществляется взаимосвязанное сквозное проектное обучение [3].

В иноязычном образовании используются собственно языковые и межпредметные проекты. Первый тип подразумевает исследование какого-либо лингвистического феномена, а второй – использует язык как инструмент поиска, анализа, интерпретации и обобщения информации [4]. В контексте нашего исследования мы имеем дело с междисциплинарными проектами, в которых, наряду с изучением языковых фактов, к исследованию привлекаются смежные дисциплины, имеющие отношение к культурологии, медиалогии, литературоведению, истории, философии, политологии и т. д. [4].

Практический опыт применения проектного обучения показал универсальный характер метода проектов, т. е. способность адаптироваться к любым образовательным средам, предметным областям и учебным дисциплинам. Несмотря на довольно длительную историю его применения в образовательной практике, он остается весьма актуальным, поскольку отводит студентам активную роль в учебно-познавательной деятельности, стимулирует их автономность, инициативу, творчество, социальную коммуникацию, а также мотивацию к исследовательскому труду. Более того, проектная деятельность является необходимым компонентом современной языковой образовательной среды, поскольку обеспечивает подготовку компетентных коммуникантов, обладающих гибкими социокультурными, межкультурными и коммуникативными навыками [5].

Важно, что итоги проектной деятельности являются результатом применения имеющихся у студентов знаний на практике, в самостоятельном научном поиске [4]. Исследователи отмечают, что подобный проект может быть реализован при соблюдении следующих условий:

- разработка четкого и понятного для студента дизайна проекта;
- постановка конкретных достижимых целей;
- регулярное взаимодействие научного руководителя с исполнителями проекта;
- приобретение межкультурного опыта и продуктивное взаимодействие студентов с иноязычной и ино-

культурной средой (медиа материалы, контакты с носителями языка и т. д.).

С этой целью кафедры факультета иностранных языков реализуют следующую практику: студенты, изучающие английский и китайский языки и прошедшие обучение в КНР, объединяются в проектную группу, целью которой является выполнение сопоставительных исследований в области лингвокультурологии. В качестве примера можно привести следующие темы научных работ, сформулированные в итоге совместных обсуждений научного руководителя и студентов: концепт «Родина» в американской и китайской лингвокультурах; концепт «патриотизм» в американской, китайской и русской лингвокультурах; концепт «китайская система образования» в англоязычных и русскоязычных медиа; концепт «Новый год» в британской и китайской лингвокультурах (на материале СМИ); концепт «британская монархия» в британских и китайских медиа; концепт «туризм» в британской и китайской медиакультурах; концепт «подросток» в англоязычном и китайском медийном дискурсе и т. д.

Идея такого проекта заключается в том, чтобы посредством методов лингвокультурологии студенты расширили свой межкультурный диапазон, получили новые знания и представления об уникальных чертах трех наиболее заметных лингвосообществ и возможных способах преодоления культурных барьеров и противоречий, а также построения мостов для достижения взаимопонимания.

В ходе выполнения проекта решаются следующие важные задачи в образовательном и научно-исследовательском аспектах учебно-познавательной деятельности студентов:

- повышение вовлеченности студентов в научно-исследовательскую работу;
- повышение мотивации к участию в межкультурных проектах;
- повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (путем чтения и анализа аутентичных медиаматериалов и общения с носителями исследуемых языков и культур);
- совершенствование навыков работы с лексикографическими источниками (одно- и двуязычными словарями, глоссариями, справочными изданиями);
- развитие критического мышления студентов, их способности идентифицировать фейковую информацию и противостоять медиатенденциям к манипулированию читательской аудиторией;
- развитие умений поиска, отбора, чтения и критического анализа медиаматериалов;

- развитие творческих способностей студентов, креативного отношения к поиску способов решения поставленных задач;

- развитие исследовательской автономности студентов и их инициативности в ходе научного поиска;

- развитие мотивации студентов к исследовательской деятельности в избранной профессиональной области, осознание реальной возможности применения новых знаний и умений в практике коммуникации;

- осознание неразрывной связи языка и культуры;

- сопоставление выраженных языковыми средствами базовых единиц различных культурных картин мира, поиск их общих и специфических черт, установление универсального и уникального в разных лингвокультурах;

- развитие умения работать в команде, в том числе в международной, при поиске и отборе материалов исследования, проведении анкетирования, опросов и ассоциативного эксперимента, консультаций с носителями языка, зарубежными преподавателями;

- создание внешней информационной среды: развитие коммуникационных и цифровых компетенций при контактах с респондентами и вовлеченными в исследование сторонними лицами;

- экстраполяция полученных результатов исследования на иноязычный образовательный процесс в ходе прохождения производственной практики или самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях с целью развития межкультурных знаний, умений и навыков обучающихся;

- развитие практических навыков межкультурного общения в различных сферах жизни;

- повышение динамичности образовательного процесса.

В рамках научно-исследовательского проекта модифицируется роль преподавателя и несколько изменяются его функции. Во-первых, преподаватель выступает в качестве советчика, наставника, задача которого – предложить направление исследования, оптимальные пути решения поставленной задачи, подсказать возможные способы преодоления возникающих затруднений. Однако вполне вероятна ситуация, когда самому преподавателю ввиду новизны темы не хватает знаний, особенно междисциплинарного характера. В таком случае он вместе со студентами осваивает новую область знаний, становясь их коллегой, что может способствовать выстраиванию партнерских, партисипативных отношений в команде.

Во-вторых, преподаватель может в полной мере обеспечить индивидуализацию образовательной (исследовательской) траектории каждого отдельного студента [3], например, предложив ему разный материал исследования в зависимости от его склонностей и увлечений: фразеологические системы разных языков, медиапродукцию, профессиональные языки, художественную литературу и т. д.

В качестве примера реализации лингвокультурных проектов со студентами факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» приведем проект на тему «Концепт "патриотизм" в британской, китайской и русской лингвокультурах». Как справедливо отмечает Ю. Л. Оболенская, «расшифровка национальных культурных кодов вне языка невозможно» [6, с. 197]. Кроме того, по мнению Н. В. Черниковой и А. А. Расторгуевой, «изучение языка на основе лингвокультурологического подхода дает возможность интерпретировать явления национальной культуры посредством исследования единиц национального языка» [7, с. 17]. Обращаясь к языковому материалу, представленному в различных медиаисточниках, обучающиеся устанавливают структуру медийного концепта «патриотизм», которая отражает современное состояние данной категории, представления о понятии патриотизма, которыми мыслит современное лингвообщество.

В процессе анализа медиаматериалов студенты устанавливают, что в англоязычный концепт «патриотизм» входят следующие концептуальные признаки:

- островной менталитет, высокомерие по отношению к другим нациям;

- уважение к монархии и традициям, гордость за них;

- проявление любви к Родине посредством выражения антипатии и неприятия иностранных явлений действительности и предметов;

- отсутствие ярко выраженных эмоциональных проявлений патриотизма, нейтральное выражение патриотических чувств в лингвистическом аспекте.

Русскоязычный концепт «патриотизм», в свою очередь, включает любовь к Родине, проявляющуюся в конкретных действиях, в готовности ее защищать. Характерной чертой патриотизма, находящей выражение в русскоязычной лингвокультуре, является также любовь к малой родине, преданность месту, где человек родился, что нетипично как для британской, так и для американской лингвокультур, в которых не доминирует столь ярко привязанность к месту рождения человека.

Восприятие сущности концепта «патриотизм» носителями китайского языка и китайской культуры детерминировано современной политикой. В китайской языковой картине мира большое внимание уделяется защите принципа единства Китая и укреплению его позиций, акцентируется неприятие независимости и автономности Гонконга и Тайваня, подчеркивается значимость защиты Родины, ее прославления, проявляются чувство национальной идентичности и чувство национальной гордости [8]. Таким образом, для носителей китайского языка и культуры характерно ярко выраженное чувство патриотизма, преданность Родине, идеалам, традициям.

Таким образом, изучение языка на основе проектной научно-исследовательской деятельности становится одним из способов овладения основами межкультурной коммуникации, что позволяет формировать устойчивый познавательный интерес обучающихся как к процессу учения в целом, так и к освоению лингвокультурных особенностей изучаемого языка. Направленность образовательных векторов на восток и восточные языки, такие как, например, китайский, способствует расширению учебно-познавательных горизонтов обучающихся и спектра их профессиональных возможностей в лингвокультурной сфере.

В конечном итоге выполнение подобного рода сопоставительных культурологических исследований позволяет:

- не просто усваивать культурные знания, а развивать критическое мышление при сопоставительном анализе концептуальных и языковых картин мира, отражающих значимые фрагменты реальной действительности в изучаемых культурах;
- воспринимать культуру какой-либо страны не изолированно, а в тесной связи с другими национальными культурами, составляющими общее мировое культурное пространство;
- осуществлять интеграцию знаний, относящихся к различным областям и дисциплинам;
- активизировать личностные смыслы в ходе научно-исследовательского поиска путем обращения к собственному опыту межкультурной коммуникации, что позволяет интериоризировать новые культурные знания и ценности [9];
- формировать фундамент знаний для построения системы эффективной межкультурной коммуникации с учетом национальной и этнической культурной специфики взаимодействующих сообществ, их национального менталитета, инвентаря базовых культурных концептов и этнопсихологии. В связи с этим Е. А. Вишнякова подчеркивает, что для достижения успеха меж-

культурного общения необходимо «согласование концептуальных систем коммуникантов» [10], на основе чего возможны интеграция культурного знания и максимально грамотное, компетентное преодоление межкультурных барьеров.

Целесообразность и качественный уровень выполнения исследовательских лингвокультурных проектов определяются следующими факторами:

- интегрированностью в образовательный процесс и соответствием его задачам;
- соответствием личным и познавательным интересам студентов;
- социокультурной значимостью исследований, их потенциалом в плане формирования социокультурной идентичности личности, с одной стороны, и ее межкультурной компетенции, с другой стороны;
- опорой на личный опыт межкультурной коммуникации и функционирования в межкультурной среде;
- учетом принципов гуманизма и гуманистического диалога культур, которые обеспечивают сближение культур и народов [9].

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что реализация лингвокультурных научно-исследовательских проектов позволяет обучать студентов межкультурной коммуникации в условиях активизации лингвометодической триады, охватывающей языковой, культурологический и коммуникативный аспекты. Так, студенты изучают иностранный язык через призму межкультурной коммуникации, а межкультурную коммуникацию – в тесной связи и диалектическом единстве с изучением иностранным языком, а также формируют необходимые поведенческие и коммуникативные паттерны на основе полученных знаний об иных лингвокультурах. Все это происходит в рамках выполнения обучающимися лингвокультурных проектов, что способствует более прочному усвоению знаний в активной практической деятельности.

Заключение

Лингвокультурные проекты, направленные на сопоставительное изучение русскоязычной, англоязычной и китайской лингвокультур, позволяют студентам увидеть универсальное и уникальное в менталитете представителей трех величайших культур, понять истоки и причины их соперничества, а также наметить и реализовать пути установления позитивных межгосударственных и межкультурных отношений на базе общих представлений и ценностей. Подобные проекты дают возможность глубже изучить неразрывную связь между Россией и Востоком, не отрицая культурных достижений Запада.

Литература

1. Шубина А. О. Тенденции и перспективы смены английского языка как доминирующего иностранного языка в российской образовательной системе на восточные языки // Проблемы современного образования. 2025. № 3. С. 154–167. DOI: 10.31862/2218-8711-2025-3-154-167. EDN: LFUKBN.
2. Лопатина С. С. Изучение гуманитарных дисциплин в вузе как способ взаимодействия с другими культурами // Сибирский учитель. 2025. № 2 (159). С. 24–28. EDN: AGVSRK.
3. Пузанова Ж. В., Кострикин Е. Г. Проектный подход в обучении: практика в вузах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2025. Т. 25. № 3. С. 652–664. DOI: 10.22363/2313-2272-2025-25-3-652-664. EDN: AYORAZ.
4. Проектная деятельность на занятиях РКИ как технология формирования социокультурной компетенции / В. М. Филиппова, И. А. Лешутина, Э. Г. Азимов // Язык и культура. 2025. № 70. С. 261–274. DOI: 10.17223/19996195/70/13. EDN: RTISAP.
5. Гордеева Е. В. Проектная деятельность как инструмент развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Педагогический научный журнал. 2026. Т. 9. № 1. С. 134–139. EDN: QIKFDG.
6. Оболенская Ю. Л. Филологическое образование в новом социокультурном и технологическом контексте // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2020. № 5. С. 195–205. EDN: CANEVH.
7. Черникова Н. В., Расторгуева А. А. Разработка лингвокультурологического проекта как эффективная технология организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся // Русский язык в школе. 2023. Т. 84. № 3. С. 17–29. DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-3-17-29. EDN: HIXLBY.
8. Хуан Т., Лю Х. Концепт «патриотизм» в китайской языковой картине мира // Политическая лингвистика. 2021. № 4 (88). С. 128–136. DOI: 10.26170/1999-2629_2021_04_14. EDN: XEVKKC.
9. Роль проектной деятельности в формировании социокультурной идентичности школьников на уроке иностранного языка / Т. Г. Чарчоглян, Е. В. Королева, А. С. Шимичев // Казанская наука. 2025. № 11. С. 197–199. EDN: MTFACD.
10. Вишнякова Е. А. Интеграция культурного знания как фактор успешности межкультурного общения // Когнитивные исследования языка. 2025. № 2-2 (63). С. 546–550. EDN: RPPXXI.
11. Shubina A. O. Trends and prospects of replacing English as the dominant foreign language in the Russian educational system with Eastern languages]. Problemy sovremennogo obrazovaniya, 2025, no. 3, pp. 154–167. (In Russian).
12. Lopatina S. S. Izuchenie gumanitarnykh distsiplin v vuze kak sposob vzaimodeystviya s drugimi kul'turami [The study of humanities at university as a way of interacting with other cultures]. Sibirskiy uchitel', 2025, no. 2 (159), pp. 24–28. (In Russian).
13. Puzanova Zh. V., Kostrikin E. G. Proektnyy podkhod v obuchanii: praktika v vuzakh [Project approach in education: practice in universities]. Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya, 2025, vol. 25, no. 3, pp. 652–664. (In Russian).
14. Filippova V. M., Leshutina I. A., Azimov E. G. Proektnaya deyatel'nost' na zanyatiyakh RKI kak tekhnologiya formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii [Project activity in Russian as a foreign language classes as a technology for forming socio-cultural competence]. Yazyk i kul'tura, 2025, no. 70, pp. 261–274. (In Russian).
15. Gordeeva E. V. Proektnaya deyatel'nost' kak instrument razvitiya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov [Project activity as a tool for developing students' foreign language communicative competence]. Pedagogicheskiy nauchnyy zhurnal, 2026, vol. 9, no. 1, pp. 134–139. (In Russian).
16. Obolenskaya Yu. L. Filologicheskoe obrazovanie v novom sotsiokul'turnom i tekhnologicheskom kontekste [Philological education in a new socio-cultural and technological context]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya, 2020, no. 5, pp. 195–205. (In Russian).
17. Chernikova N. V., Rastorgueva A. A. Razrabotka lingvokul'turologicheskogo proekta kak effektivnaya tekhnologiya organizatsii uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya [Development of a linguoculturological project as an effective technology for organizing students' educational and research activities]. Russkiy yazyk v shkole, 2023, vol. 84, no. 3, pp. 17–29. (In Russian).
18. Huang T., Liu H. Kontsept "patriotizm" v kitayskoy yazykovoy kartine mira [The concept of "patriotism" in the Chinese linguistic worldview]. Politicheskaya lingvistika, 2021, no. 4 (88), pp. 128–136. (In Russian).
19. Charchoglyan T. G., Koroleva E. V., Shimichev A. S. Rol' proektnoy deyatel'nosti v formirovanii sotsiokul'turnoy identichnosti shkol'nikov na uroke inostrannogo yazyka [The role of project activity in the formation of sociocultural identity of schoolchildren in a foreign language lesson]. Kazanskaya nauka, 2025, no. 11, pp. 197–199. (In Russian).
20. Vishnyakova E. A. Integratsiya kul'turnogo znaniya kak faktor uspekhnosti mezhkul'turnogo obshcheniya [Integration of cultural knowledge as a factor in the success of intercultural communication]. Kognitivnye issledovaniya yazyka, 2025, no. 2-2 (63), pp. 546–550. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 25.03.2026. Принята в печать 19.04.2026.



УДК/UDC 378.225

DOI 10.54509/22203036_2026_3_119

EDN TFOVQO

Волынкина Наталия Валериевна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков,
ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени
профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)
Министерства обороны Российской Федерации,
г. Воронеж

Volynkina Natalia V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Professor of the Foreign languages Department,
Military Educational and Scientific Center
of the Air Force N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin
Air Force Academy (Voronezh) the Ministry of Defense
of the Russian Federation, Voronezh

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ АДЪЮНКТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ КВАНТ-МЕТОДА

ADJUNCTS' COMMUNICATIVE AND COGNITIVE ABILITIES DEVELOPMENT DURING FOREIGN LANGUAGE TRAINING ON THE BASIS OF THE QUANTUM-METHOD

Аннотация. В исследовании раскрываются теоретические и технологические особенности развития коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов в процессе иноязычной подготовки на основе квант-метода — одного из эффективных методико-технологических инструментов, обеспечивающих ускоренную и результативную переработку и осмысление научной информации на иностранном языке в ограниченные сроки. На основе системного и деятельностного подходов автором уточнено содержание исследуемого феномена, обоснована его структура, включающая мотивационно-значимый, интерактивно-когнитивный, деятельностно-коммуникативный и аналитико-оценочный компоненты; раскрыта роль и возможности квант-метода в иноязычной подготовке адъюнктов; представлены алгоритм и этапы смыслового чтения иноязычной информации по теме научного исследования адъюнктов на основе данного методического инструментария, способствующего целенаправленному развитию коммуникативно-когнитивных способностей обучающихся. Эмпирически доказана целесообразность применения квант-метода в процессе подготовки адъюнктов к кандидатскому экзамену по иностранному языку в военном вузе.

Abstract. The research deals with theoretical and technological peculiarities of adjuncts' communicative and cognitive abilities development during foreign language training on the basis of the quantum-method, one of the most effective methodological and technological tools provid-

ing accelerated and efficient processing and understanding scientific information in a foreign language within a limited time frame. On the basis of system and activity approaches the author specifies the content of the phenomenon studied, substantiates its structure including motivationally meaningful, interactively cognitive, activity and communicative and analytical and evaluative components; reveals the role and possibilities of the quantum-method during adjuncts' foreign language training; presents an algorithm and phases of meaningful reading foreign language information on the theme of the scientific research on the basis of the methodological tool contributing to purposeful adjuncts' communicative and cognitive abilities development. It is proved empirically that the application of the quantum-method is reasonable during adjuncts' preparation for PhD qualifying exam in a foreign language in a military higher school.

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивные способности, квант-метод, адъюнкты, иноязычная подготовка, военный вуз.

Keywords: communicative and cognitive abilities, quantum-method, adjuncts, foreign language training, military higher school.

Введение

В условиях многопланового охвата научно-технологическими инновациями в военно-политической сфере Российской Федерации прогнозируются новые целе-

вые установки в стратегиях современного военного образования. Их сущность состоит в научном поиске и обосновании новых методологических подходов и методико-технологических инструментов, направленных на развитие интеллектуальных, аналитических, коммуникативных способностей офицера российской армии, способного нестандартным образом решать сложные военно-профессиональные задачи, оперативно адаптироваться к новым военно-техническим, информационным и военно-управленческим вызовам.

Необходимость разработки современных наукоемких технологий, систем искусственного интеллекта и робототехники в военной сфере актуализирует повышение качества подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре военного вуза¹. Особым педагогическим потенциалом для развития коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов и повышения роли гуманитарной составляющей в целом обладает дисциплина «Иностранный язык». Основной целью освоения учебной дисциплины у научных исследователей является «формирование практических навыков коммуникативного иноязычного общения и развитие когнитивных и исследовательских умений сбора и обработки научной информации на иностранном языке с целью научной (в том числе международной) деятельности в рамках основной специальности»².

Важнейшими задачами иноязычной подготовки адъюнктов становится формирование способов логического анализа источников научной информации, представление способов логического анализа моделей и структуры научных текстов, в которых фиксируется содержание научных понятий. Важным условием организации учебной деятельности является овладение продуктивными способами решения научно-исследовательских задач. Решение поставленных задач видится в целенаправленном развитии коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов в процессе иноязычной подготовки. Однако анализ педагогической литературы [1–6] и практический опыт позволили выявить противоречие между необходимостью развития коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов в военном вузе и недостаточным применением развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык» на основе методико-технологических инструментов, обеспечивающих уско-

ренную и эффективную переработку и осмысление научной информации на иностранном языке в ограниченные сроки.

Разрешение данного противоречия определило постановку цели исследования – раскрыть теоретические и технологические особенности развития коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов в процессе иноязычной подготовки на основе квант-метода. Задачи исследования: 1) уточнить содержание понятия «коммуникативно-когнитивные способности» с учетом особенностей иноязычной подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре; 2) раскрыть роль и возможности квант-метода в развитии коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов на занятиях по иностранному языку в военном вузе; 3) определить целесообразность применения квант-метода в развитии коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов в процессе изучения иностранного языка и подготовки к кандидатскому экзамену.

Научная значимость исследования заключается в теоретическом обосновании и структуризации понятия «коммуникативно-когнитивные способности адъюнктов в процессе иноязычной подготовки» и раскрытии технологических особенностей применения квант-метода на занятиях по иностранному языку в процессе подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре военного вуза.

Практическая значимость состоит в возможности распространения опыта применения квант-метода при работе с иноязычным письменным и устным текстом на уровне не только подготовки научных и научно-педагогических кадров, но и на уровне специалитета, что обеспечивает преемственность в повышении качества подготовки кадров как в военных, так и гражданских вузах.

Методология

Исследование построено на системном подходе, позволяющем рассматривать коммуникативно-когнитивные способности как целостную систему взаимосвязанных структурных компонентов, и деятельностном подходе, определяющем стратегию развития коммуникативных и познавательных компетенций адъюнктов в ходе активной научно-исследовательской деятельности с иноязычным текстом на основе квант-

¹ Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы). Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2020 № 3684-р (ред. от 25.12.2025). СПС КонсультантПлюс.

² Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре. Воронеж : ВУНЦ ВВС «ВВА», 2022.



метода. В исследовании взяты за основу магистральные теоретические идеи, разработанные в работах Н. А. Горловой, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. А. Ухтомского и других ученых. В работе представлены результаты использованных теоретических и эмпирических методов научного исследования – анализа, систематизации, обобщения, а также педагогического эксперимента и математической статистики на основе критерия χ^2 Пирсона.

Результаты

Теоретический анализ концептуальных положений понятий «способности» [7; 8], «когнитивные способности» [9; 10], «коммуникативные способности» [11; 12] позволил установить, что рассматриваемые в научной литературе в качестве индивидуальных психологических особенностей коммуникативной и познавательной сферы личности обучающихся коммуникативно-когнитивные особенности обеспечивают успешность ведения научно-профессиональной коммуникации. Коммуникативно-когнитивные способности характеризуются владением научной информацией, стратегией и тактикой речевого поведения, а также процессами познания и самопознания на общепонятном, операциональном и ценностно-смысловом уровне [13]. В работах ученых Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова [14], А. А. Бодалева [15] и др. исследуется понятийный уровень данных способностей. В. П. Зинченко [16], Ю. Б. Гиппенрейтер [17], И. М. Юсупова [18] и др. разрабатывают стратегии межличностной коммуникации и вопросы познания. Ценностно-смысловые аспекты раскрыты в работах М. С. Кагана [19], В. Д. Шадрикова и др.

При опоре на проведенный теоретический анализ, а также значительный собственный педагогический опыт работы с адъюнктами, было уточнено содержание понятия «коммуникативно-когнитивные способности» с учетом особенностей иноязычной подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре. Нами определено, что *коммуникативно-когнитивные способности* адъюнктов в процессе иноязычной подготовки представляют собой ряд индивидуально-психологических свойств обучающихся, позволяющих эффективно проводить анализ и интерпретацию научной иноязычной информации, осуществлять межличностную и деловую коммуникацию на иностранном языке в процессе решения научных и научно-образовательных задач. Структурно коммуникативно-когнитивные способности представлены совокупностью мотивационно-значимого, интер-

активно-когнитивного, деятельностно-коммуникативного и аналитико-оценочного компонентов.

Мотивационно-значимый компонент характеризуется осознанным стремлением к поиску, критическому анализу и синтезу научной информации на иностранном языке, расширению лингвистического кругозора и эрудиции в области современных методов и технологий научной коммуникации, участию в работе многонациональных исследовательских коллективов над научно-исследовательскими проектами, пониманием значимости знания иностранного языка в научно-аналитической деятельности.

Интерактивно-когнитивный компонент определяется знанием особенностей коммуникативного поведения в ходе межкультурных научных дискурсов, устной и письменной презентации итогов научной деятельности на иностранном языке, современных технологий научного общения на родном и иностранном языке, владением иностранным языком в объеме, необходимом для получения научной информации из зарубежных источников для решения научно-исследовательских задач, лексико-грамматическими явлениями и терминологией в объеме, необходимом для работы с иноязычными текстами научной направленности и осуществления иноязычной коммуникации.

Деятельностно-коммуникативный компонент обеспечивает ведение беседы по научному направлению, понимание и оценивание чужой точки зрения, стремление к выработке общей позиции в условиях различия взглядов и убеждений; владение навыками работы с различными видами научной информации, ее компрессия и анализ, владение методами переработки большого объема информации на иностранном языке для использования в научно-исследовательской деятельности.

Аналитико-оценочный компонент позволяет самостоятельно оценивать и выстраивать стратегию индивидуального научно-профессионального развития, уровень социокультурных знаний, эффективность научно-коммуникативной деятельности.

В настоящее время разрабатываются различные методико-технологические инструментарины развития коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов. Однако в рамках изучаемых адъюнктами дисциплин, таких как «История и философия науки», «Научно-исследовательская деятельность и подготовка диссертации», упор делается в основном на работу с объемным массивом научной информации, на развитие познавательной сферы, практически не затрагивая коммуникативную составляющую.

Развивающий потенциал дисциплины «Иностранный язык» позволяет восполнить данный пробел, сформировать целостную научную картину мира на основе коммуникативно-когнитивных способностей.

Одним из наиболее эффективных путей развития данного вида способностей является реализация в учебном процессе так называемого квант-метода скоростной переработки информации, разработанного в психолингвистике — теории речевой деятельности личности. В своих работах А. А. Леонтьев разрабатывает понятие «слова-кванты» как «семантическое значение слова», как единицу, отражающую психолингвистический уровень владения языком. Ученый утверждает, что слова-кванты призваны «менять семантическую окраску высказывания и отражать закономерности развития познавательной сферы человека» [20, с. 32].

По мнению А. Р. Лурия [21] и других ученых, занимающихся данной проблематикой, человек, живущий в современном мире, может воспринимать и обрабатывать информацию посредством квантов, вычленив из информационных потоков смысловые ядра. Н. А. Горлова [22] утверждает, что сознание взрослого человека является системно-смысловым, что позволяет ставить «задачу на смысл». При этом «квант» выступает в качестве единицы смысла и способствует смысловой обработке информации при чтении и понимании содержания прочитанного. На этой основе в научной школе А. А. Леонтьева разработан особый способ работы с текстовой информацией — экспресс-метод «квант», позволяющий в дальнейшем освоить квант-технологии смыслового чтения.

Н. А. Горлова определяет экспресс-метод «квант» как «способ ускоренной переработки (квантования) и осмысления текстовой информации (знаковой, образной, символической), обеспечивающий развитие универсальных коммуникативно-когнитивных способностей и компетенций обучающихся» [23, с. 38].

По мнению Н. Н. Болдырева [24], в любом учебном тексте около 30 % составляет «ядерная» информация и около 70 % — фоновая. В теории доминанты А. А. Ухтомского [25] доказано, что, при условии освоения «ядерной» информации, человек, ее припоминая, воспроизводит фоновую информацию. Поскольку квант, будучи единицей смысла, структурирует и позволяет понимать информацию, то основу прочного усвоения учебного материала составляет способность выделять «ядерную» информацию из фоновой и структурировать кванты, т. е. осуществлять ее квантирование. Увеличение скорости обработки текстовой информации происходит главным образом за счет реа-

лизации единого алгоритма, позволяющего быстро и эффективно обрабатывать значительный объем информации за сравнительно небольшой промежуток времени.

Метод «квант» при обучении иностранному языку логично соотносится с принципом дискретности [3], позволяющим четко сформулировать критерии и компетентностные характеристики владения иностранным языком на разных этапах обучения. С функциональных позиций исследуемый метод нацелен на развитие коммуникативно-когнитивных способностей, осуществление поиска, критического анализа и синтеза информации, применение системного подхода при решении научно-образовательных задач. Кроме того, данный метод способствует эффективности научно-деловой коммуникации во всех формах и развивает стратегическое мышление в целом.

Овладение методом «квант» служит основой для реализации квант-технологий: перцептивных, основанных на смысловом аудировании и смысловом чтении; и продуктивных, отражающих процессы говорения и письма. В ходе подготовки к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку развитие коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов основано главным образом на работе с аутентичным иноязычным текстом по теме научного исследования посредством так называемого смыслового чтения.

Алгоритм смыслового чтения по квант-методу включает следующие положения:

- определение и письменное фиксирование ключевых слов и понятий;
- использование энциклопедий и словарей, дополнительных источников и интернет-ресурсов;
- указание авторов основных понятий, определение смысловых ядер, которые позволяют легко понять и запомнить определения;
- квантирование содержания терминов, вычленение ключевых слов / словосочетаний, составление схемы;
- составление тезисов прочитанного на основе предварительного вычленения «ядерной информации» и ее «квантирование» (выделение смысловых ядер, создание семантического ряда и т. д.);
- распределение информации по структуре текста тезисов (введение, основная часть, заключение);
- соотнесение смысловых ядер информации с ключевыми словосочетаниями, составление на этой основе схемы научного сообщения;
- формулирование порядка пяти вопросов для слушателей с целью интерактивного взаимодействия по обсуждаемой научной проблеме;



— проведение анализа выступления, выявление сильных и слабых сторон, определение векторов дальнейшего развития коммуникативно-когнитивных способностей на основе смыслового чтения на иностранном языке.

Предложенный алгоритм условно можно разделить на три фазы.

Первая фаза — антиципация: интеллектуальные действия совершаются до процедуры чтения, когда обучающиеся прорабатывают ключевые слова, название, основные понятия, информационные источники и др.; обучающиеся объединяются в группы произвольно или в зависимости от познавательных способностей, межличностных отношений.

Вторая фаза реализуется в режиме медленного чтения, когда проверяются предположения, происходит интерактивное взаимодействие в форме диалога, осуществляется поиск ответов в изучаемом тексте; каждая сформированная группа отстаивает выбранную позицию исключительно доходчиво, чтобы быть понятной для тех, кто не ознакомлен с исходным текстом. Каждая группа далее представляет работу в виде презентации. После корректировки учебный материал трансформируется в единый квант в виде смыслового целого.

Третья фаза — итогово-оценочная. Все устные презентации, письменные сообщения на основе квант-метода сводятся в файл «Навигатор», отражающий образовательные результаты адъюнктов по исследуемой теме.

Такой подход позволяет адъюнктам глубоко и детально проводить анализ научной информации и ее интерпретацию, а не поверхностный пересказ; наполняет мотивационными смыслами (мотивационно-значимый компонент), обогащает знания об особенностях коммуникативного поведения в ходе межкультурных научных дискурсов, устной и письменной презентации итогов научной деятельности на иностранном языке (интерактивно-когнитивный компонент); способствует продуктивному ведению беседы по научному направлению, пониманию и оцениванию чужой точки зрения (деятельностно-коммуникативный компонент); развивает умение самостоятельно оценивать и выстраивать стратегию индивидуального научно-профессионального развития (аналитико-оценочный компонент).

Целесообразность применения квант-метода для развития коммуникативно-когнитивных способностей адъюнктов в процессе иноязычной подготовки была подтверждена педагогическим экспериментом в течение пяти лет с участием адъюнктов первого года обуче-

ния в количестве 200 офицеров (по 100 человек в экспериментальной и контрольной группе). В опытной экспериментальной группе развитие коммуникативно-когнитивных способностей осуществлялось с применением квант-метода, в то время как в контрольной группе обучение велось на основе традиционных методик.

Срез, проведенный на констатирующем этапе по мотивационному, когнитивному, операциональному и рефлексивному критериям с помощью верифицированных диагностических тестов А. А. Вербицкого, В. Д. Шадрикова, методов экспертных оценок в двух группах, показал равнозначность исходных данных. Статистически незначимость различия была подтверждена критерием χ^2 Пирсона 0,112.

Результаты формирующего эксперимента показали значительные положительные изменения, отмеченные в экспериментальной группе. Количество респондентов с низким уровнем развития коммуникативно-когнитивных способностей снизилось: по мотивационному критерию (мотивационно-значимый компонент) — с 67,2 до 36,7 %; по когнитивному критерию (интерактивно-когнитивный компонент) — с 67 до 36,5 %; по операциональному критерию (деятельностно-коммуникативный компонент) — с 63,4 до 36,6 %; по рефлексивному критерию (аналитико-оценочный компонент) — с 68,4 до 38,8 %.

Одновременно количество офицеров с продвинутым уровнем развития коммуникативно-когнитивных способностей увеличилось: с 4,8 до 8,2 %, с 5 до 7,4 %, с 2,5 до 6,9 %, с 9 до 13,2 % соответственно. Положительные динамические изменения отмечались и в контрольной группе, но не такие значительные. Статистическая значимость между результатами среза в двух группах подтвердилась критерием χ^2 Пирсона 17,729.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа доказала целесообразность и перспективность применения квант-метода в развитии коммуникативно-когнитивных способностей в процессе подготовки адъюнктов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку. Вместе с тем были выявлены проблемные вопросы, требующие тщательной методической проработки: разноуровневый характер сформированности иноязычной компетенции обучающихся, организация на занятии научной коммуникации адъюнктов, обучающихся по разным научным специальностям; специфика образовательного процесса и научной деятельности в военном вузе, что определяет перспективы дальнейшего исследования проблемы.

Заключение

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование показало, что развитие коммуникативно-когнитивных способностей обучающихся в адъюнктуре на основе действенных эффективных методов – важная проблема, решение которой необходимо, прежде всего, на организационно-методическом уровне. Развивающий потенциал дисциплины «Иностранный язык» на уровне подготовки будущих преподавателей-исследователей играет важнейшую роль в обеспечении ее качества, формировании целостного научного мировоззрения обучающихся. Значительный теоретико-методологический базис относительно концептуальных понятий «способности», «когнитивные способности», «коммуникативные способности» в научных источниках открывает возможность для структуризации и описания содержания структурных компонентов исследуемого феномена. Уникальность квант-метода заключается в его междисциплинарности, интегративности, унифицированности для любой сферы научного познания, возможности создавать благоприятные условия для развития коммуникативно-когнитивных способностей в образовательном процессе, что и было экспериментально доказано. Перспективным направлением в данной области можно считать расширение педагогических возможностей квант-метода в рамках иных гуманитарных и технических дисциплин как в военных, так и в гражданских организациях высшего образования.

Литература

- Зникина Л. С. Компетентностный подход и принцип дискретности в обучении иностранному языку студентов вуза // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2011. № 2. С. 102–104. EDN: NXNJIX.
- Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 32 с. EDN: VVQTTD.
- Карпова И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 150 с. EDN: NNGBNX.
- Бабинская П. К. Коммуникативность и когнитивность – основные категории современной методики обучения иностранным языкам // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика : материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 23-24 декабря 2003 г. : в 3 ч. / МГЛУ ; редкол. : Н. П. Баранова [и др.]. Минск, 2003. Ч. 1. С. 3–5.
- Полтавец Е. В. К вопросу о формировании коммуникативно-речевой компетенции путем реализации когнитивно-коммуникативного метода обучения текстоформирующей деятельности // Гуманитарный вестник. 2015. № 12 (38). С. 3. DOI: 10.18698/2306-8477-2015-12-324. EDN: VDDNGX.
- Обдалова О. А., Минакова Л. Ю. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7-1 (25). С. 148–153. EDN: QBQNRB.
- Теллов Б. М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий. М. : Наука, 2004. 440 с.
- Психология способностей : хрестоматия / ред.-сост. В. Д. Шадриков. М. : МПСУ, 2012. 487 с. EDN: QYESRP.
- Психология. Терминологический словарь. 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Т. Ярошевского. М., 1990. 494 с.
- Лоарер Э. Когнитивное обучение: история и методы // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. М. : Изд-во Института психологии РАН, 1997. С. 17–33.
- Аникеева Ю. В. Психологические детерминанты развития коммуникативных способностей студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2012. 236 с. EDN: QGADDV.
- Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М. : ВЛАДОС, 2001 174 с.
- Баташева Т. С. Психологические условия и механизм развития когнитивно-коммуникативных способностей студентов-филологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2006. 24 с. EDN: NJZCJB.
- Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком (в разных типах учебных заведений) : межвуз. сб. науч. ст. / Министерство образования Российской Федерации, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова ; редкол. : А. Н. Шамов (отв. ред.) [и др.]. Нижний Новгород : НГЛУ, 2003. 259 с.
- Бодалев А. А. Психология межличностных отношений // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 86–91. EDN: MEKSMN.
- Зинченко В. П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1999. № 3. С. 42–52.
- Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61–68.
- Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань : Татарское книжное издательство, 1992. 192 с. EDN: UIKDNZ.
- Каган М. С., Эткинд А. М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 25–33.
- Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. 3-е изд. М. : URSS, 2005. EDN: QRUVAF.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. М. : Изд-во Московского университета, 1998. 335 с.
- Quantum technologies of forming semantic reading strategies at students – Futureteachers / N. Gorlova, K. Semyonov, E. Yakovleva // E3S Web of Conferences : 8, Rostov-on-Don, 19–30 августа 2020 г. Rostov-on-Don, 2020. P. 18119. DOI: 10.1051/e3sconf/202021018119. EDN: WICYDU.
- Горлова Н. А. Когнитивные квант-технологии и их использование в образовательном процессе вуза // Интеграция науки и образования в системе подготовки военных специалистов : сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научно-практической конференции 21 октября 2022 г. (Воронеж, Россия). Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2022. С. 307–312. EDN: KECVJY.
- Болдырев Н. Н. Доминантный принцип организации языка и языкового сознания // Когнитивные исследования языка. 2020. № 4 (43). С. 21–79. EDN: LOVNMH.
- Ухтомский А. А. Учение о доминанте. М. : Издательство Юрайт, 2025. 310 с.



References

1. Znikina L. S. Kompetentnostnyy podkhod i printsip diskretnosti v obuchenii inostrannomu yazyku studentov vuza [Competence-based approach and the principle of discreteness in teaching a foreign language to university students]. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. L. Khetagurova*, 2011, no. 2, pp. 102–104. (In Russian).
2. Kabardov M. K. Kommunikativnye i kognitivnye sostavlyayushchie yazykovykh sposobnostey: individual'no-tipologicheskii podkhod. Avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk [Communicative and cognitive components of language abilities: an individual-typological approach. Extended abstract of the Dr. habil. thesis]. Moscow, 2001, 32 p. (In Russian).
3. Karpova I. V. Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu referirovaniyu studentov na prodvinutom urovne v neyazykovom vuze. Dis. ... kand. ped. nauk [Communicative-cognitive approach to teaching summarizing to advanced level students in a non-linguistic university. The Ph. D. Thesis]. Moscow, 2005, 150 p. (In Russian).
4. Babinskaya P. K. Kommunikativnost' i kognitivnost' – osnovnye kategorii sovremennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Communicativeness and cognitiveness – the main categories of modern methods of teaching foreign languages]. *Nepreryvnoe obuchenie inostrannym yazykam: metodologiya, teoriya, praktika. Materialy dokl. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 23-24 December 2003*. Eds. N. P. Baranova et al. Minsk, 2003, part 1, pp. 3–5. (In Russian).
5. Poltavets E. V. K voprosu o formirovani kommunikativno-rechevoy kompetentsii putem realizatsii kognitivno-kommunikativnogo metoda obucheniya tekstoformlyayushchey deyatel'nosti [On the issue of forming communicative-speech competence through the implementation of the cognitive-communicative method of teaching text-forming activity]. *Gumanitarnyy vestnik*, 2015, no. 12 (38), p. 3. (In Russian).
6. Obdalova O. A., Minakova L. Yu. Vzaimosvyaz' kognitivnykh i kommunikativnykh aspektov pri obuchenii inoyazychnomu diskursu [The interrelation of cognitive and communicative aspects in teaching foreign language discourse]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2013, no. 7-1 (25), pp. 148–153. (In Russian).
7. Teplov B. M. Trudy po psikhofiziologii individual'nykh razlichiy [Works on the psychophysiology of individual differences]. Moscow, 2004, 440 p. (In Russian).
8. Psikhologiya sposobnostey: khrestomatiya [Psychology of abilities: a reader]. Ed. V. D. Shadrikov. Moscow, 2012, 487 p. (In Russian).
9. Psikhologiya. Terminologicheskii slovar' [Psychology. Terminological dictionary]. Eds. A. V. Petrovskiy, M. T. Yaroshevskiy. Moscow, 1990, 494 p. (In Russian).
10. Loarer E. Kognitivnoe obuchenie: istoriya i metody [Cognitive learning: history and methods]. *Kognitivnoe obuchenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy*. Moscow, 1997, pp. 17–33. (In Russian).
11. Anikeeva Yu. V. Psikhologicheskie determinanty razvitiya kommunikativnykh sposobnostey studentov-psikhologov. Dis. ... kand. psikholog. nauk [Psychological determinants of the development of communicative abilities of psychology students. The Ph. D. Thesis]. Stavropol, 2012, 236 p. (In Russian).
12. Batarshchev A. V. Psikhodiagnostika sposobnosti k obshcheniyu, ili Kak opredelit' organizatorskie i kommunikativnye kachestva lichnosti [Psychodiagnostics of the ability to communicate, or How to determine the organizational and communicative qualities of a personality]. Moscow, 2001, 174 p. (In Russian).
13. Batasheva T. S. Psikhologicheskie usloviya i mekhanizm razvitiya kognitivno-kommunikativnykh sposobnostey studentov-filologov. Avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk [Psychological conditions and mechanisms for the development of cognitive-communicative abilities of philology students. Extended abstract of the Ph. D. habil. thesis]. Nizhny Novgorod, 2006, 24 p. (In Russian).
14. Kognitivnaya deyatel'nost' pri obuchenii i ovladenii inostrannym yazykom (v raznykh tipakh uchebnykh zavedeniy) [Cognitive activity in teaching and mastering a foreign language (in different types of educational institutions)]. Eds. A. N. Shamov et al. Nizhny Novgorod, 2003, 259 p. (In Russian).
15. Bodalev A. A. Psikhologiya mezhlichnostnykh otnosheniy [Psychology of interpersonal relations]. *Voprosy psikhologii*, 1993, no. 2, pp. 86–91. (In Russian).
16. Zinchenko V. P. Rabota ponimaniya [The work of understanding]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 1999, no. 3, pp. 42–52. (In Russian).
17. Gippenreyter Yu. B., Karyagina T. D., Kozlova E. N. Fenomen kongruentnoy empatii [The phenomenon of congruent empathy]. *Voprosy psikhologii*, 1993, no. 4, pp. 61–68. (In Russian).
18. Yusupov I. M. Psikhologiya vzaimoponimaniya [Psychology of mutual understanding]. Kazan, 1992, 192 p. (In Russian).
19. Kagan M. S., Etkind A. M. Obshchenie kak tsennost' i kak tvorchestvo [Communication as a value and as creativity]. *Voprosy psikhologii*, 1988, no. 4, pp. 25–33. (In Russian).
20. Leontev A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. Moscow, 2005. (In Russian).
21. Luriya A. R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Moscow, 1998, 335 p. (In Russian).
22. Gorlova N., Semyonov K., Yakovleva E. Quantum technologies of forming semantic reading strategies at students – Future teachers. *E3S Web of Conferences*, Rostov-on-Don, 2020, p. 18119. (In English).
23. Gorlova N. A. Kognitivnye kvant-tekhnologii i ikh ispol'zovanie v obrazovatel'nom protsesse vuza [Cognitive quantum technologies and their use in the educational process of a university]. *Integratsiya nauki i obrazovaniya v sisteme podgotovki voennykh spetsialistov. Sbornik nauchnykh trudov po materialam III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 21 October 2022 (Voronezh, Russia)*. Voronezh, 2022, pp. 307–312. (In Russian).
24. Boldyrev N. N. Dominantnyy printsip organizatsii yazyka i yazykovogo soznaniya [The dominant principle of the organization of language and linguistic consciousness]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*, 2020, no. 4 (43), pp. 21–79. (In Russian).
25. Ukhomskiy A. A. Uchenie o dominante [The doctrine of the dominant]. Moscow, 2025, 310 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 26.03.2026. Принята в печать 09.06.2026.

УДК/UDC [372.8:811.111]: 61
DOI 10.54509/22203036_2026_3_126
EDN FZPVRA



Гукина Людмила Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский
университет» Министерства здравоохранения
Российской Федерации, г. Кемерово

Gukina Ludmila V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
Kemerovo State Medical University, Kemerovo

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПРОВИЗОРОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

USING PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGIES IN TEACHING FUTURE PHARMACISTS ENGLISH

Аннотация. В статье исследуется применение практико-ориентированных технологий в контексте обучения иностранному языку в медицинском вузе. Показана роль практико-ориентированных коммуникативных заданий, организованных в многоуровневые тематические комплексы, в формировании условий для учебного профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия, максимально приближенного к ситуациям практической деятельности в будущей профессии. На примере тематических комплексов практико-ориентированных коммуникативных заданий для студентов, изучающих фармацию, продемонстрирована возможность привлечения обучающихся на продвинутом послетекстовом этапе работы над профессионально ориентированной темой к решению практических задач, непосредственно связанных с деятельностью аптечных организаций. Отмечена значимость варьирования уровня ситуативности в организации практико-ориентированных коммуникативных заданий внутри тематических комплексов для расширения диапазона учебной практико-ориентированной деятельности обучающихся. Обозначена роль включения узкопрофессиональных задач в возможности экстраполяции учебной профессионально ориентированной коммуникации на реальную аптечную практику. Материалом для исследования послужил корпус практико-ориентированных коммуникативных заданий с поуровневым планированием задач, предназначенных для решения обучающимися путем изучения отдельных компонентов маркетинговой деятельности аптеки в доступном формате. Новизну представляет подход к организации условий для формирования профессионально ориентированных коммуника-

тивных компетенций путем имплементации в учебный процесс компонента практико-ориентированной деятельности обучающихся в качестве мотивирующего средства. Результаты исследования могут представлять интерес для преподавателей иностранных языков неязыковых вузов.

Abstract. This article explores the use of practice-oriented technologies in the context of teaching a foreign language related to pharmacy at a medical university. It demonstrates the role of practice-oriented communicative tasks, organized into multi-level thematic complexes, in creating conditions for educational, professionally oriented communicative interaction that is as close as possible to practical situations in the future profession. Using the example of thematic sets of practice-oriented communicative tasks for students studying pharmacy, the possibility of engaging students at the advanced post-text stage of work on a professionally oriented topic in solving practical problems directly related to the activities of pharmaceutical organizations and the industry as a whole is demonstrated. The relevance of varying the level of situationality in the organization of practice-oriented communicative tasks within thematic complexes is noted in order to expand the range of students' practice-oriented educational activities. The role of including narrowly professional tasks in the possibility of extrapolating educational, professionally oriented communication to real-life pharmacy practice is highlighted. The material for the study was a corpus of practice-oriented communicative tasks with level-by-level planning of tasks intended for students to solve by studying individual components of pharmacy marketing activities in an accessible format. A novel approach to organizing conditions for developing professionally oriented communicative competencies by integrating practice-oriented



activities into the educational process as a motivating tool for students is a novel approach. The study's findings may be of practical interest to foreign language teachers at non-linguistic universities.

Ключевые слова: учебное профессионально ориентированное коммуникативное взаимодействие, практико-ориентированные коммуникативные задания, задания-схемы, ситуационные задания, интерактивные технологии, английский язык фармации.

Keywords: educational professionally oriented communicative interaction, practice-oriented communicative tasks, diagrammatic tasks, situational tasks, interactive technologies, English of pharmacy.

Введение

Развитие отечественной фармацевтической отрасли отмечено рядом инновационных периодов, каждый из которых формулировал новые задачи для высшего профессионального образования. Так, с развитием фармацевтического рынка стали востребованы специалисты, способные организовать его эффективное функционирование: обеспечить рабочие связи между участниками рынка и повысить финансовую эффективность аптечных сетей. Экономические процессы и обновленные требования к работнику фармацевтической отрасли нашли свое отражение и в системе подготовки провизора. Совместная деятельность медицинских представителей и фармацевтических компаний привнесли консультирование по приему лекарственных средств в перечень компетенций, которыми должен владеть современный провизор. Поэтому формирование навыков коммуникации работников аптек с покупателями – потребителями фармацевтических средств стало приоритетной задачей. В курсе иностранного языка в медицинском вузе обозначенные выше тенденции также нашли свое отражение. За последние два десятилетия он значительно трансформировался, адаптируясь к новым требованиям к специалистам [1; 2]. Был сделан переход от обучения иностранному языку на основе текстового материала по химической тематике к изучению органов и систем в разделах анатомии и физиологии человека, а также названий болезней. Актуализировалось формирование у обучающихся умений работать с аннотациями к лекарственным препаратам и навыков коммуникативного взаимодействия с потребителями лекарственных средств и будущими коллегами по профессии. Также наметилась необходимость в контексте преподаваемого предмета поддерживать уверенность обучающихся начальных курсов в выборе профессии, давая возможность

в учебном формате не только получить представление о вербальных и невербальных моделях профессионально ориентированной коммуникации, но и приблизиться к практическому решению отдельных узкопрофессиональных задач, в частности изучить правила аптечного маркетинга [3–6]. Поэтому на современном этапе востребованы педагогические стратегии и технологические подходы в обучении предмету, которые формируют условия для экстраполяции учебной коммуникативной деятельности на ожидаемую профессиональную практику [7–10].

Актуальным является изучение потенциала практико-ориентированных коммуникативных заданий как средств, которые в контексте изучения иностранного языка в вузе формируют условия для экстраполяции учебного коммуникативного взаимодействия обучающихся на формат будущей профессиональной деятельности и предоставляют возможность решения практических коммуникативных и узкопрофессиональных задач.

Цель исследования заключается в выявлении потенциала комплексного применения практико-ориентированных коммуникативных заданий для формирования у будущих специалистов фармацевтической отрасли навыков профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия при решении практических задач.

Объектом исследования являются практико-ориентированные коммуникативные задания, организующие учебное профессионально ориентированное коммуникативное взаимодействие обучающихся, направленное на формирование моделей коммуникации, принятых в фармации, а также на решение задач, связанных с аптечным бизнесом. Предметом исследования является функционирование организованных в многоуровневые тематические комплексы практико-ориентированных коммуникативных заданий с целью формирования условий для учебного профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия с проекцией на конкретную практическую деятельность.

Научная новизна исследования состоит в попытке оценки значимости компонента практикоориентированности при организации изучения профессионально ориентированной темы на продвинутом этапе в части формирования условий, необходимых и достаточных для максимального приближения учебной ситуации к процессам, сопровождающим коммуникацию в будущей профессиональной деятельности.

Методология

В исследовании проанализирован и обобщен опыт имплементации практико-ориентированных коммуни-

кативных заданий в курсе английского языка для будущих фармацевтов в медицинском вузе. Материалом для сравнительного анализа и отбора послужили 80 авторских практико-ориентированных коммуникативных заданий разной стилистики (задания-схемы, ситуационные задачи и др.) с потенциалом к экстраполяции учебной ситуации на практическую деятельность, связанную с функционированием аптек на фармацевтическом рынке. Основным критерием отбора практико-ориентированных заданий послужила возможность выполнения обучающимися практических задач по внешней оценке маркетинговой деятельности аптеки в условиях свободного доступа или при прохождении ознакомительной практики. Изучен и описательным путем продемонстрирован потенциал каждого уровня комплекса практико-ориентированных коммуникативных заданий в формировании моделей коммуникации, востребованных в фармацевтической отрасли, и навыков решения практических задач, имеющих непосредственную связь с будущей профессией. В практико-ориентированных коммуникативных заданиях представлены направления практических профессионально ориентированных исследований, определен диапазон количественного участия обучающихся в выполнении каждого задания.

Результаты

Проведенный анализ корпуса практико-ориентированных коммуникативных заданий, используемых на продвинутом этапе работы с темой *Pharmaceutical Service in Russia*, выявил их потенциал в формировании условий для учебного коммуникативного взаимодействия, максимально приближенных к будущей профес-

сиональной деятельности обучающихся. Вместе с этим обнаружено, что компоненты коммуникативных заданий, позволяющие на продвинутом послетекстовом этапе осуществлять экстраполяцию учебной коммуникативной профессионально ориентированной деятельности на ожидаемую профессиональную практику, являются существенными драйверами, мотивирующими обучающихся к получению новых знаний и навыков. Ниже представлены технологии реализации принципа практикоориентированности при организации учебного коммуникативного взаимодействия по теме *Pharmaceutical Market in Russia*. Ключевыми понятиями, вокруг которых формируется среда тематической коммуникации, являются *market*, *marketing*, *management*, *merchandising*. Востребована технология поуровневой организации учебного коммуникативного взаимодействия, которая позволяет сформировать у обучающихся достаточное понимание доминантных понятий изучаемой темы и создать условия для их осознанного применения в учебной профессионально ориентированной коммуникативной практике с опорой на критическое мышление [11–13]. Отмечено, что взаимодействие в малых и больших группах является актуальным форматом для решения обозначенных выше задач, а коммуникативные задания могут быть выполнены в разной стилистике. Например, задания-схемы, имплементируемые на первом уровне, имеют высокий потенциал для кооперирования обучающихся в команду с целью совместной генерации идей и презентации результатов корпоративной интеллектуальной деятельности (рис. 1).

LEVEL I. PHARMACEUTICAL MARKET STRUCTURE.

In groups of two or three, study the scheme below. Explain the information it carries. Discuss it with your partners in class.

Optimal Scheme of Cooperation on the Pharmaceutical Market

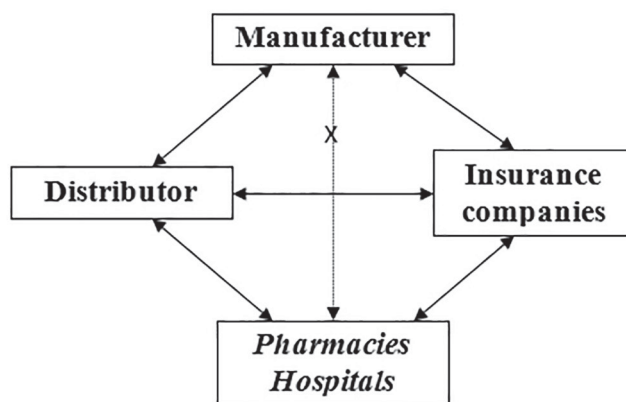


Рис. 1. Практико-ориентированное коммуникативное задание-схема для организации учебного профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия в малых и больших группах по теме *Pharmaceutical Market in Russia*



Представленное на рис. 1 коммуникативное задание-схема является стартово-подготовительным уровнем к серии практических действий и предназначается для уточнения информации о структуре фармацевтического рынка, его участниках и процессах. На следующем этапе изучение понятий *management* и *marketing* переходит на практический уровень: командам предлагается самостоятельно выбрать аптеку и оценить применяемый в ней менеджмент и маркетинг по ряду внешних признаков.

LEVEL II. MANAGEMENT AND MARKETING IN A PHARMACY.

In groups of two or three, estimate the management and marketing in any pharmacy upon your choice. Pay attention to the following:

- esthetics of showcase and the inside advertising;
- variety of merchandise;
- arrangement of preparations according to legal regulations;
- grouping preparations according to the type of their action (i. e. all vitamins, all herbs etc.);
- colours used for decorations of showcase;
- presence and the appearance of labels and inscriptions;
- positioning pharmaceuticals for comfortable visualising.

Следует отметить, что список критериев оценки, обозначенных в данном практико-ориентированном коммуникативном задании, служит планом практического исследования, которое поможет обучающимся решить поставленную задачу. Он содержит дополнительную внетекстовую информацию по теме и формирует основу для получения новых языковых навыков и профессионально ориентированных знаний. На третьем уровне командам обучающихся предлагается по ряду критериев оценить стратегию и тактику аптеки в продвижении фармацевтических средств:

LEVEL III. PROMOTION OF PHARMACEUTICALS BY A PHARMACY.

In groups of two or three, estimate the activity of a pharmacy upon your choice in the promotion of pharmaceuticals. Pay attention to the following:

- inside advertising;
- preparations occupying the best visualized space;
- promoters working in the hall of the pharmacy ready to speak to the visitors.

Задания направлены на формирование навыков работы в команде, умения анализировать ситуацию и формулировать корпоративное мнение.

Практико-ориентированные коммуникативные задания четвертого уровня выполнены в стилистике ситуационных коммуникативных задач с описанием

сюжета ситуации общения с работником аптеки и снабжены вариантом оценки его участия в продвижении фармацевтических средств. Задания направлены на развитие у обучающихся навыков аналитического мышления, умения вести профессионально ориентированный диалог при решении определенной ситуационной задачи:

LEVEL IV. THE PROMOTION ACTIVITY OF A PHARMACIST.

In groups of two or three, estimate the activity of a pharmacist in the promotion of pharmaceuticals according to the following scheme:

Situation 1.

You ask something for stomachache and the pharmacist addresses you to look at the showcase attentively.

(the pharmacist is active neither in the promotion of any pharmaceutical nor in the effective business of the pharmacy).

Situation 2.

You ask something for stomachache and the pharmacist needs to know more details (the age of the patient, etc.) and gives you a costly preparation widely advertised.

(the pharmacist is active in the promotion of this preparation).

Situation 3.

You ask something for stomachache and the pharmacist needs to know more details (the age and the condition of the patient, etc.) and gives you the remedy according to its indications and the price you can afford.

(the pharmacist is active in the business of this pharmacy rather than in any promotion).

Пятый уровень предназначается для организации практико-ориентированной коммуникативной деятельности на продвинутом этапе обучения и предполагает самостоятельную аналитическую оценку менеджмента и маркетинга аптеки, в которой обучающийся проходит ознакомительную практику. Здесь также обозначены задачи более высокого уровня, которые могут быть реализованы в контексте проектной деятельности, результаты которой представляются на обсуждение в учебной группе.

LEVEL V. PROMOTING PREPARATIONS ON THE REGIONAL MARKET.

– During your practice in a pharmacy make a deeper estimation of management and marketing of this pharmacy.

– Study the ways of promoting preparations on the regional market. The best way to do it is to visit seminars organised by distributors. The announcements are usually available at any pharmacy. Discuss the issue in class.

Обнаружена вариативность в организации поуровневого коммуникативного взаимодействия с использованием практико-ориентированных коммуникативных заданий. Так, в рамках обсуждаемой титуль-

ной темы выделяются разделы, в которых практико-ориентированные коммуникативные задания представлены с меньшим количеством уровней, но с большей специализацией внутриуровневых коммуникативных заданий. Ниже приводится комплекс заданий на три уровня, с расширенным диапазоном ситуативно сформулированных практических задач, которые обеспечивают в целом высокий коммуникативный потенциал комплекса и способствуют формированию среды учебного коммуникативного взаимодействия, приближенной к формату коммуникации в будущей профессиональной деятельности. В данном комплексе уже первый уровень является практико-ориентированным: он направлен на оценку обучающимися роли рекламы в аптечном мерчендайзинге на примере конкретной аптеки по выбору:

TEMA MERCHANDISING IN PHARMACY.

LEVEL I. PURPOSES OF ADVERTISING.

1. *What are the main purposes of advertising used in pharmacies? In pairs, make up a list of these purposes. Present your list to the class to discuss.*

2. *Estimate the point of sale (POS) design in the pharmacy upon your choice. Take into consideration that POS design is based on advertising elements used within the space of a pharmacy: posters, booklets, wobblers, price tags, models of goods standing or hanging, stands, shelves, etc. Present the results of your estimation to the class to discuss.*

На втором уровне рассматриваются преимущества мерчендайзинга для участников фармацевтического рынка: посетителей, самих аптек, а также компаний, производящих и распространяющих фармацевтические средства и товары для здоровья:

LEVEL II. ADVANTAGES OF MERCHANDIZING.

1. *In pairs, discuss the advantages of merchandizing for a pharmacy customer. Take into consideration the following:*

- necessary goods are always on sale;
- free choice and quick purchase;
- good service;
- positive estimation of the pharmacy;
- tendency to become a client of the pharmacy.

2. *In groups of three or four, discuss the advantages of merchandizing for a pharmacy. Take into consideration the following items:*

- modern design;
- good image of the pharmacy;
- attractive decoration of show-cases, shelves, etc.;
- increasing amount of clients;
- tendency for repeated visits;
- work with customers;
- improvement of service;
- increase of sales;
- increase of profit;

- financial stability;
- increase of professional rating.

3. *In groups of four or five, discuss the advantages of merchandizing for a company using it perfectly. Take into consideration the following items:*

- increase of sales;
- improvement of company image;
- establishing effective mutual relations.

Третий уровень отличается наибольшей степенью ситуативности: он посвящен технологиям, применяемым аптеками для мотивации посетителей к покупке фармацевтических средств и товаров для здоровья. Средством, организующим учебную коммуникативную деятельность, является использование доминантного признака *space management*, который относится к одной из технологий стимуляции продаж путем пространственной организации аптеки или к методикам выкладки товара. Вокруг этого признака формулируется серия узкоспециализированных практико-ориентированных коммуникативных задач, выполненных в разной стилистике (рис. 2–4).

LEVEL III. MOTIVATING PURCHASING.

1. *Space management is the way of goods presentation to motivate purchasing. In pairs, discuss the role of space management for a pharmacy. Take into consideration the following items:*

- achievement of maximal customer's attention to preparations stimulating purchase;
- increase of sales.

2. *In pairs, discuss the role of space management for a customer. Take into consideration the following items:*

- helps in customer's orientation;
- helps to notice the available preparation;
- influences the customer's intention to purchase.

3. *In groups of four or five, discuss: What is "attractive space management"? What is "the best visualized place"? What is "sufficient space"? Take into consideration the following positioning of goods:*

- in show-cases (posters, advertising packages, attractants);
- in the trade hall / on the shelves (goods, advertising materials, attractants).

4. *In groups of four or five, discuss the following principles of space management:*

- positioning according to the types of action (analgesics, antipyretics...);
- positioning according to trade marks;
- positioning according to trademarks of the same company;
- positioning according to seasonal need (cough + sneezing + high temperature, etc.).

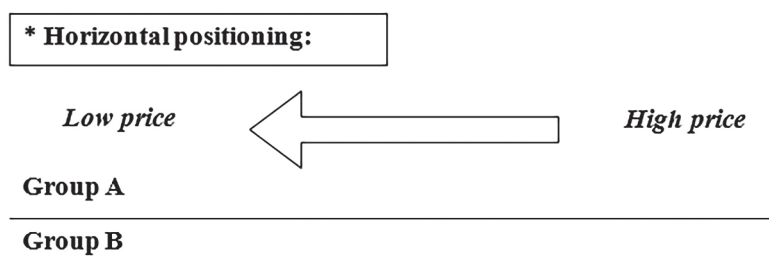


Рис. 2. Практико-ориентированное коммуникативное задание-схема для организации учебного профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия в малых группах по теме Merchandising Space Management, Horizontal Positioning

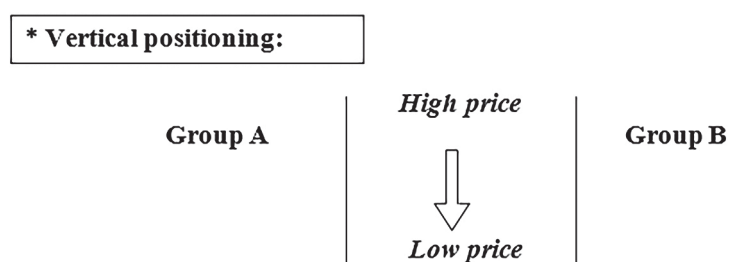


Рис. 3. Коммуникативное задание-схема для организации учебного профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия в малых группах по теме Merchandising Space Management, Vertical Positioning

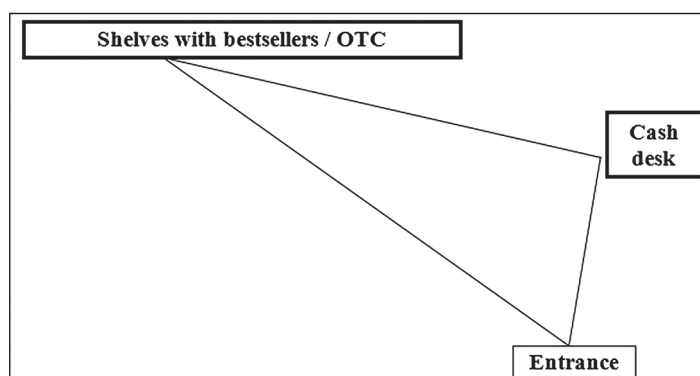


Рис. 4. Практико-ориентированное коммуникативное задание-схема для организации учебного профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия в команде по теме Merchandising Space Management. Gold Triangle

5. Work in groups of two or three. Estimate the use of positioning principles given below in any pharmacy upon your choice. Present the results of your estimation to the class to discuss.

6. In groups of four or five, discuss "the effective" and "ineffective" space for visualizing within a pharmacy. Take into consideration the following items:

Ineffective space:

- corners in the trade hall;

- places with insufficient light;

- places near the entrance.

Effective space:

- shelves on the right from the moving customer;

- space near the cash-desk;

- separately positioned show-cases and shelves;

- in front of the entrance;

- outside perimeter;

- "Gold Triangle".

Отмечено, что детализация задач, организующих учебную практико-ориентированную коммуникативную деятельность обучающихся на третьем уровне, способствует рассмотрению изучаемого вопроса с разных сторон, а также вовлечению в профессионально ориентированное общение всех участников учебного процесса. Интерактивные технологии, в контексте которых может быть реализована учебная профессионально ориентированная коммуникация, основанная на практике, являются объектом педагогического выбора, который может варьироваться в зависимости от конкретной учебной ситуации и образовательных целей.

Заключение

Проведенное исследование показало значимость средств организации учебного профессионально ориентированного взаимодействия с опорой на практику. Выявлено, что эффективным технологическим инструментом для реализации учебных ситуаций, максимально приближенных к деятельности в будущей профессии, являются практико-ориентированные коммуникативные задания, организованные в многоуровневые комплексы. Показана значимость организации уровней учебной коммуникации по признаку ситуативности путем включения в их структуру вариативного количества узкоспециализированных практико-ориентированных коммуникативных заданий, что позволяет существенно расширить диапазон практических задач исследовательского типа.

Продемонстрирован многофункциональный потенциал практико-ориентированных коммуникативных заданий в создании среды для учебного профессионально ориентированного взаимодействия, обеспечивающей возможность формирования у будущих специалистов вербальных и невербальных моделей поведения, принятых в профессии, а также возможности экстраполировать ситуацию учебного коммуникативного взаимодействия на практическую деятельность в конкретной аптечной организации. Открытый доступ в аптеку для оценки внешних маркетинговых признаков, а также ситуация ознакомительной практики обучающихся практико-ориентированных заданий.

Отмечено, что эффективным форматом учебного профессионально ориентированного взаимодействия с основой на практику является диалог в группах с разным количеством участников. Представленные в исследовании тематические комплексы практико-ориентированных коммуникативных заданий демонстрируют актуальность сочетанного применения технологий индивидуального обучения при самостоятельном выполне-

нии обучающимися практической исследовательской работы по оценке аптечной маркетинговой деятельности, а также взаимодействия в команде при формировании корпоративных решений и презентации результатов практической деятельности. Привлечение интерактивных технологий для реализации обозначенных обучающих и образовательных задач является предметом педагогического выбора и целесообразности.

Литература

1. Голикова Т. О. Применение коммуникативного подхода при обучении английскому языку студентов продвинутого уровня // Современное педагогическое образование. 2024. № 6. С. 112–115. EDN: IAWLTP.
2. Гукина Л. В., Личная Л. В. Особенности адаптации учебно-методического содержания дисциплины при обучении иностранных студентов английскому языку медицины в билингвальном контексте // Поликультурное образование в современном вузе: вызов и перспектива : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Кемерово, 25–26 марта 2021 г. Кемерово : федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2021. С. 138–149. EDN: VZNTBL.
3. Возможности технологии диалогового обучения в вузе / И. Р. Воронина, П. А. Чеснокова, Е. Д. Бородина, Г. А. Казанцева // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2020. № 7 (49). С. 194–199. DOI: 10.47581/2020/10.23.PS85/IE/7/49.030. EDN: XFLYSQ.
4. Стратегия индивидуализации высшего иноязычного профессионально-ориентированного образования: подходы, методы, технологии / Н. И. Алмазова, А. В. Рубцова, Е. А. Крылова [и др.]. СПб. : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020. 128 с. EDN: NTFMJO.
5. Применение информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе обучающихся для формирования навыков иноязычного общения / Л. В. Гукина, Т. С. Габидуллина, И. А. Хонина // Технологии организации самостоятельной работы обучающихся: материалы VIII Межрегиональной научно-методической конференции. Кемерово : КемГМУ, 2016. С. 44–47. EDN: XUVALJ.
6. Симуляционные технологии в системе образовательного процесса медицинского вуза / С. Н. Алексеенко, Т. В. Гайворонская, Н. Н. Дробот // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5. С. 4. DOI: 10.17513/spno.31072. EDN: FVVEAY. С. 4. DOI: 10.17513/spno.31072. EDN: FVVEAY.
7. Головкина Н. П. Ситуационное моделирование при обучении иностранному языку как способ формирования речевых действий обучающихся // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 6–2 (81). С. 134–136. DOI: 10.24412/2500-1000-2023-6-2-134-136. EDN: RDVDHU.
8. Разыгрывание коммуникативно-речевых микроситуаций как средство обучения монологическому высказыванию в иноязычном диалогическом общении / Т. С. Серова, К. В. Тулиева, Е. Л. Пипченко // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 1. С. 125–146. DOI: 10.15593/2224-9389/2019.1.11. EDN: RIENKF.
9. Гукина Л. В., Личная Л. В. Актуальные технологии обучения иностранных студентов-медиков английскому языку в билингвальной образовательной среде // Качественное профессиональное образование: современные проблемы



и пути решения : материалы XII Межрегиональной научно-методической конференции, Кемерово, 23 декабря 2020 г. Кемерово : КемГМУ, 2020. С. 69–76. EDN: LNOVLN.

10. Гукина Л. В., Личная Л. В. Воспитательный аспект ситуационно заданного профессионально ориентированного общения на занятиях по иностранному языку // Современные проблемы воспитательного процесса в медицинском вузе : материалы VI Межрегиональной научно-практической конференции. Кемерово : КемГМУ, 2018. С. 27–30. EDN: YOLLLV.
11. Лазутова Л. А., Стешина А. П. Практико-ориентированные задания как основа организации проектной деятельности обучающихся на уроке иностранного языка // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. № 5. С. 24. EDN: GKMIRY.
12. Лопатин М. А. Развитие коммуникативной компетенции студентов с помощью навыков критического мышления на занятиях по иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 10. С. 141–147. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-15029. EDN: PIXBQQ.
13. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения иностранного языка / М. И. Лукьянова, Г. Н. Гмызина, Н. Н. Старостина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 2. С. 104–112. DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-2-104-112. EDN: UPCFKR.

References

1. Golikova T. O. Primenenie kommunikativnogo podkhoda pri obuchenii angliyskomu yazyku studentov prodvinutogo urovnya [The use of the communicative approach in teaching English to advanced level students]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 2024, no. 6, pp. 112–115. (In Russian).
2. Gukina L. V., Lichnaya L. V. Osobennosti adaptatsii uchebno-metodicheskogo soderzhaniya distsipliny pri obuchenii inostrannykh studentov angliyskomu yazyku meditsiny v bilingval'nom kontekste [Features of adaptation of the educational and methodological content of the discipline when teaching foreign students English for medicine in a bilingual context]. *Polikul'turnoe obrazovanie v sovremennom vuze: vyzov i perspektiva. Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Kemerovo, 25–26 March 2021. Kemerovo, 2021, pp. 138–149. (In Russian).
3. Voronina I. R., Chesnokova P. A., Borodina E. D., Kazantseva G. A. Vozmozhnosti tekhnologii dialogovogo obucheniya v vuze [Possibilities of dialogue learning technology in higher education]. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*, 2020, no. 7 (49), pp. 194–199. (In Russian).
4. Almazova N. I., Rubtsova A. V., Krylova E. A. et al. Strategiya individualizatsii vysshego inoyazychnogo professional'no-orientirovannogo obrazovaniya: podkhody, metody, tekhnologii [Strategy for individualization of higher foreign language professionally oriented education: approaches, methods, technologies]. Saint Petersburg, 2020, 128 p. (In Russian).
5. Gukina L. V., Gabidullina T. S., Khonina I. A. Primenenie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v samostoyatel'noy rabote obuchayushchikhsya dlya formirovaniya navykov inoyazychnogo obshcheniya [The use of information and communication technologies in students' independent work for the formation of foreign language communication skills]. *Tekhnologii*

organizatsii samostoyatel'noy raboty obuchayushchikhsya. Materialy VIII Mezhtsionnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii. Kemerovo, 2016, pp. 44–47. (In Russian).

6. Alekseenko S. N., Gayvoronskaya T. V., Drobot N. N. Simulyatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovatel'nogo protsessa meditsinskogo vuza [Simulation technologies in the educational process system of a medical university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2021, no. 5, p. 4. (In Russian).
7. Golovkina N. P. Situatsionnoe modelirovaniye pri obuchenii inostrannomu yazyku kak sposob formirovaniya rechevykh deystviy obuchayushchikhsya [Situational modeling in teaching a foreign language as a way of forming students' speech actions]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2023, no. 6-2 (81), pp. 134–136. (In Russian).
8. Serova T. S., Tuliyeva K. V., Pipchenko E. L. Razygryvanie kommunikativno-rechevykh mikrosituatsiy kak sredstvo obucheniya monologicheskemu vyskazyvaniyu v inoyazychnom dialogicheskom obshchenii [Acting out communicative-speech micro-situations as a means of teaching monologue utterance in foreign language dialogic communication]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*, 2019, no. 1, pp. 125–146. (In Russian).
9. Gukina L. V., Lichnaya L. V. Aktual'nye tekhnologii obucheniya inostrannykh studentov-medikov angliyskomu yazyku v bilingval'noy obrazovatel'noy srede [Current technologies for teaching foreign medical students English in a bilingual educational environment]. *Kachestvennoe professional'noe obrazovanie: sovremennye problemy i puti resheniya. Materialy XII Mezhtsionnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*, Kemerovo, 23 December 2020. Kemerovo, 2020, pp. 69–76. (In Russian).
10. Gukina L. V., Lichnaya L. V. Vospitatel'nyy aspekt situatsionno zadannogo professional'no orientirovannogo obshcheniya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [The educational aspect of situationally specified professionally oriented communication in foreign language classes]. *Sovremennye problemy vospitatel'nogo protsessa v meditsinskom vuze. Materialy VI Mezhtsionnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Kemerovo, 2018, pp. 27–30. (In Russian).
11. Lazutova L. A., Steshina A. P. Praktiko-orientirovannye zadaniya kak osnova organizatsii proektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na uroke inostrannogo yazyka [Practice-oriented tasks as a basis for organizing students' project activities in a foreign language lesson]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2019, no. 5, p. 24. (In Russian).
12. Lopatin M. A. Razvitie kommunikativnoy kompetentsii studentov s pomoshch'yu navykov kriticheskogo myshleniya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Development of students' communicative competence through critical thinking skills in foreign language classes]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Konsept"*, 2019, no. 10, pp. 141–147. (In Russian).
13. Lukyanova M. I., Gmyzina G. N., Starostina N. N. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka [Development of students' critical thinking in the process of learning a foreign language]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 104–112. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 11.03.2026. Принята в печать 02.04.2026.

УДК/UDC 378.147

DOI 10.54509/22203036_2026_3_134

EDN EMC00Q

**Девятловский Дмитрий Николаевич**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии, педагогики и социальной работы
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева»,
г. Красноярск

Devyatlovsky Dmitry N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Psychology, Pedagogy
and Social Work, Reshetnev Siberian State University
of Science and Technology, Krasnoyarsk

Мурашова Ксения Юрьевна

аспирант кафедры психологии, педагогики
и социальной работы, ФГБОУ ВО «Сибирский
государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева», г. Красноярск

Murashova Kseniya Yu.

Postgraduate Student of the Department of Psychology,
Pedagogy and Social Work, Reshetnev Siberian State University
of Science and Technology, Krasnoyarsk

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ТЕХНИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SUPPORTING THE ANALYTICAL REFLECTION THE EXPERIMENTAL ENGINEERS ACTIVITIES WHILE TECHNICAL CREATIVITY FORMING

Аннотация. Статья направлена на решение научной задачи, связанной с теоретико-методологическим обоснованием организационно-педагогических условий сопровождения аналитической рефлексии экспериментальной деятельности студентов инженерных направлений в системе высшей школы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у будущих инженеров способности к осознанному анализу, проектированию и переосмыслению технических решений как основы развития технической креативности. Методологическую базу исследования составляют системный, деятельностный и рефлексивно-ориентированный подходы, обеспечивающие комплексное рассмотрение педагогического сопровождения аналитической рефлексии в проектно-деятельностном контуре подготовки. В качестве ключевого элемента модели выделяется совокупность организационно-педагогических условий, включающая институционализацию рефлексивных процедур, использование задач открытого типа, стандартизированных инструментов анализа и системы индикаторов оценки результатов. Реализация данных усло-

вий направлена на повышение структурированности и доказательности рефлексивной деятельности обучающихся, развитие способности выявлять допущения, анализировать ошибки и осуществлять итеративное улучшение инженерных решений. Полученные результаты подтверждают значимость педагогического сопровождения аналитической рефлексии как фактора формирования технической креативности и повышения качества инженерной подготовки.

Abstract. The article is aimed at solving a scientific problem related to the theoretical and methodological substantiation of the organizational and pedagogical conditions for supporting the analytical reflection of the experimental activities of engineering students in the higher education system. The relevance of the study is due to the need to develop in future engineers the ability to consciously analyze, design and rethink technical solutions as the basis for the development of technical creativity. The methodological basis of the study consists of systemic, activity-based and reflective-oriented approaches that provide a comprehensive consideration of the pedagogical support of analytical reflection in the project-activity circuit of training.



The key element of the model is a set of organizational and pedagogical conditions, including the institutionalization of reflective procedures, the use of open-ended tasks, standardized analysis tools and a system of indicators for evaluating results. The implementation of these conditions is aimed at increasing the structure and evidence of students' reflective activity, developing the ability to identify assumptions, analyze errors and iteratively improve engineering solutions. The results obtained confirm the importance of pedagogical support for analytical reflection as a factor in the formation of technical creativity and improving the quality of engineering training.

Ключевые слова: техническая креативность, аналитическая рефлексия, организационно-педагогические условия, педагогическое сопровождение, инженерное образование, экспериментальная деятельность студентов.

Keywords: technical creativity, analytical reflection, organizational and pedagogical conditions, pedagogical support, engineering education, students' experimental activities.

Введение

Развитие технической креативности в системе высшего инженерного образования требует перехода от фрагментарных педагогических воздействий к целостным, научно обоснованным моделям педагогического сопровождения, ориентированным на анализ, проектирование и переосмысление инженерных решений. В данном контексте особое значение приобретает аналитическая рефлексия как механизм, обеспечивающий осознанное освоение способов технического мышления, работу с неопределенностью и формирование способности к вариативному решению профессиональных задач. Результативность педагогического сопровождения аналитической рефлексии определяется не отдельными методическими приемами, а совокупностью организационно-педагогических условий, включающих институционализацию рефлексивных процедур, интеграцию рефлексии в проектно-деятельностный контур подготовки обучающихся, использование задач открытого типа и опору на данные, эксперимент и итеративное улучшение решений. Реализация указанных условий требует наличия структурированных инструментов педагогического сопровождения и системы индикаторов, позволяющих объективно оценивать глубину анализа и качество инженерных решений обучающихся.

Формирование и реализация данных условий создают предпосылки для конструирования образова-

тельной среды, ориентированной на развитие технической креативности как профессионально значимой характеристики будущего инженера. Такая среда обеспечивает сопряжение педагогических стратегий с инженерной дидактикой, способствует развитию осмысленного инженерного творчества и отвечает задачам подготовки кадров, способных к инновационной деятельности в условиях технологических и социально-экономических изменений.

Цель исследования – выявление и обоснование организационно-педагогических условий сопровождения аналитической рефлексии экспериментальной деятельности будущих инженеров в контексте формирования их технической креативности. С этой целью в статье проанализированы основные психолого-педагогические и философско-методологические подходы к пониманию рефлексии как механизма осмысления деятельности и мышления в контексте технического творчества; уточнено содержание аналитической рефлексии применительно к экспериментальной деятельности студентов инженерных направлений подготовки; определены организационно-педагогические условия, обеспечивающие продуктивное включение аналитической рефлексии экспериментальной деятельности студентов в образовательный процесс высшей школы.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании аналитической рефлексии экспериментальной деятельности как самостоятельного и значимого механизма развития технической креативности будущих инженеров. Уточнено содержание аналитической рефлексии в инженерном образовании как направленного осмысления процесса и результатов технического творчества, обеспечивающего переоценку, преобразование профессионального опыта. Показано, что именно аналитическая рефлексия выступает связующим звеном между практической инженерной деятельностью и формированием способности к нестандартным техническим решениям в условиях неопределенности и инновационного поиска. Выявлен и обоснован комплекс организационно-педагогических условий сопровождения аналитической рефлексии экспериментальной деятельности будущих инженеров в контексте формирования их технической креативности.

Методология

Методологическую основу исследования составляют современные исследования [1–6], ссылающиеся на классические отечественные научные труды, посвященные креативности и рефлексии, сформированные в русле культурно-исторической и деятельност-

ной парадигмы. Ключевыми теоретическими ориентирами выступают культурно-исторический подход Л. С. Выготского [7], концепция развивающего обучения В. В. Давыдова [8], теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [9], а также рефлексивно-деятельностные идеи представителей московского методологического кружка (Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев и др.) [10–11]. В рамках данных подходов мышление, рефлексия и творчество рассматриваются как взаимосвязанные процессы, образующие философско-психологическое основание для анализа аналитической рефлексии в образовательной деятельности. Авторы исследования, опираясь на результаты обобщенного анализа литературы, интерпретируют креативность как многомерный феномен, включающий процессуальные, результативные, личностные и социокультурные измерения, а предлагают рассматривать техническую креативность будущих инженеров как совокупность навыков решения задач, но и как результат активного включения личности обучающегося в преобразующую деятельность при поддержке соответствующей образовательной среды [12]. Следует отметить, что понятие рефлексии имеет глубокие философско-психологические корни и занимает центральное место в теориях развития мышления и обучения [3; 5]. В классических работах Л. С. Выготского рефлексия рассматривается как ключевой механизм интериоризации, обеспечивающий переход от внешних форм деятельности к внутреннему плану мышления. В теории учебной деятельности В. В. Давыдова подчеркивается, что формирование обобщенных способов действий невозможно без активного рефлексивного анализа учащимся собственного опыта и способов решения задач. Аналогичную позицию занимает П. Я. Гальперин, который связывает прочность и осознанность усвоения с развитием рефлексивного контроля на завершающих этапах формирования умственных действий. Таким образом, рефлексия в данном контексте выступает основополагающим компонентом познавательной деятельности. Существенный вклад в разработку методологии рефлексии внесли представители рефлексивно-деятельностного подхода. В работах Н. Г. Алексеева [11] рефлексия рассматривается как психологический механизм развития творческого мышления, обеспечивающий перестройку способов действия. И. С. Алексеев [12] анализировал рефлексии научного познания как средство трансформации интеллектуальных схем, а Л. Я. Витебский [14] определял ее как механизм воспроизводства и преобразования деятельности, позволяющий субъекту осознавать основания собственных действий и выходить за пре-

делы стереотипных решений. В концепции Г. П. Щедровицкого рефлексия представлена как способность к ретроспективному анализу уже совершенных действий и проспективному моделированию возможных вариантов будущей деятельности [10]. Данный подход подчеркивает динамическую природу рефлексии, которая инициируется ситуациями отклонения от привычных образцов и приводит к перестройке схем мышления и деятельности. Обобщая представленные теоретические позиции, в исследовании аналитическая рефлексия определяется как естественная способность мышления, проявляющаяся в условиях проблемных ситуаций, когда прямое применение имеющихся знаний оказывается недостаточным. Она представляет собой целенаправленную мыслительную деятельность по анализу собственных действий, выявлению ошибок и ограничений применяемых способов, а также проектированию изменений, направленных на улучшение будущих результатов [15–17]. Аналитическая рефлексия носит конструктивный характер и связана с порождением новых решений на основе критического осмысления опыта [3; 5; 18–20]. В рамках компетентностного подхода данная способность рассматривается как условие формирования профессионального мышления, поскольку умение выявлять и устранять дефициты собственной деятельности напрямую связано с эффективным решением профессиональных задач, что особенно значимо для инженерного образования [2; 18–19].

Методологическая роль рефлексии в педагогическом сопровождении экспериментальной деятельности заключается в обеспечении связи между практическим опытом и развитием технической креативности. Рефлексия позволяет трансформировать результаты экспериментальной работы в источник новых идей и решений за счет глубокого личного осмысления причин результативных решений (действий) и неудачных результатов в том аспекте, что при правильном осмыслении негативный опыт экспериментов (попыток решений технической дилеммы) — это уже часть положительного результата в перспективе. Включение рефлексивных практик в образовательный процесс способствует формированию у студентов способности выходить за рамки шаблонных решений, прогнозировать последствия изменений и разрабатывать нетрадиционные подходы к решению технических задач [4; 5; 17; 21]. Таким образом, аналитическая рефлексия выступает неотъемлемым механизмом развития технической креативности, обеспечивая переход от воспроизводящей деятельности к преобразующей и инновационной.



Анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил выделить комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное педагогическое сопровождение аналитической рефлексии обучающихся в контексте развития технической креативности в высшей школе (табл. 1). Каждое организационно-педагогическое условие следует рассматривать как элемент целостной образовательной системы, в которой аналитическая рефлексия выступает структурообразующей деятельностью инженерной подготовки. В таблице показано, что формирование технической креативности требует регламентации рефлексивных процедур, их включения в структуру образовательных программ и обеспечения регулярности рефлексивных циклов на всех этапах решения технических задач.

Особое внимание уделено механизмам реализации условий, раскрывающим, каким образом педагогические воздействия трансформируются в устойчивые практики анализа, декомпозиции и улучшения технических решений. В качестве ключевых механизмов выделены: работа с задачами открытого типа, обязательная итеративность проектной деятельности, использование инженерного языка рефлексии, а также опора на данные, эксперименты и результаты тестирования. Кроме того, представлены инструменты и форматы педагогического сопровождения аналитической рефлексии, обеспечивающие ее структурированность и воспроизводимость. К ним отнесены стандартизированные шаблоны рефлексии, карты инженерных решений, протоколы тестирования, дизайн-ревью и цифровые средства фиксации версий и данных. Использование данных инструментов позволяет снизить зависимость качества рефлексии от субъективных факторов и коммуникативных навыков обучающихся. Отдельный акцент сделан на роли преподавателя, которая трактуется не как контролирующая, а как тьюторско-наставническая. Преподаватель сопровождает процесс аналитической рефлексии, задает диагностические вопросы, обеспечивает формирующую обратную связь и поддерживает образовательную среду, сочетающую психологическую безопасность при совершении ошибки с высокой требовательностью к аргументации и доказательности.

Завершающий блок таблицы отражает систему индикаторов и ожидаемых результатов, позволяющих оценивать эффективность реализации условий через наблюдаемые изменения в качестве инженерных решений, глубине анализа, способности обучающихся выявлять допущения, обосновывать выбор альтернатив и осуществлять итеративное улучшение

[5; 15; 19; 22; 23]. Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что целенаправленное педагогическое сопровождение аналитической рефлексии студентов напрямую способствует развитию их технической креативности — одной из ключевых профессиональных характеристик современного инженера.

Важно отметить, что в представленной таблице аналитическая рефлексия раскрывается одновременно и как организационный принцип, и как механизм педагогического сопровождения, и как основание для оценивания качества инженерного мышления. Авторы связывают аналитическую интерпретацию с выявлением допущений, реконструкцией логики принятого решения, анализом причин ошибок, соотношением результата с исходными ограничениями и проектированием последующего прогресса.

Результаты

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по вопросам инженерной подготовки и педагогического сопровождения аналитической рефлексии в контексте развития технической креативности позволил авторам сформулировать следующие результаты.

Определено, что аналитическая рефлексия в инженерном образовании выступает основополагающим механизмом развития технической креативности и реализуется как многоуровневая деятельность, включающая когнитивный анализ условий и ограничений задачи, деятельность реконструкцию принятых инженерных решений и оценку их результативности на основе данных и тестирования. Взаимосвязь перечисленных уровней обеспечивает переход от спонтанной генерации идей к осознанному, вариативному и воспроизводимому созданию технических решений в условиях неопределенности.

Выявлено, что эффективность педагогического сопровождения аналитической рефлексии определяется совокупностью организационно-педагогических условий, включающих институционализацию рефлексивных процедур в образовательных программах, интеграцию рефлексии в проектный контур подготовки, использование задач открытого типа и обеспечение обязательной итеративности инженерной деятельности.

Реализация данных условий формирует устойчивую образовательную среду, ориентированную на анализ, проектирование и переосмысление технических решений. Обосновано, что применение стандартизированных инструментов аналитической рефлексии (карт

Таблица 1

Комплекс организационно-педагогических условий педагогического сопровождения аналитической рефлексии студентов

Организационно-педагогические условия	Механизм реализации	Инструменты и форматы	Роль преподавателя (педагогическое сопровождение)	Индикаторы и метрики эффективности	Результат для развития технической креативности
Институционализация аналитической рефлексии в основных профессиональных образовательных программах (ОПОП) и рабочих программах дисциплин (РПД)	Закрепление рефлексии как нормативного элемента инженерной и проектной деятельности	Рефлексивные контрольные точки, регламенты в РПД, проектные циклы	Обеспечивает обязательность, контролирует системность выполнения	Доля дисциплин с рефлексивными циклами, регулярность выполнения решений	Формирование устойчивой привычки анализа и пересмотра технических решений
Выделение времени и места в учебном процессе	Исключение остаточного принципа, повышение глубины анализа	AAR-сессии, рефлексивные семинары	Модерирует процесс, удерживает фокус на анализе решений	Полнота заполнения шаблонов, соблюдение временных регламентов	Рост скорости обучения и итеративности инженерного мышления
Использование задач открытого типа с ограничениями	Создание ситуации выбора и необходимости обоснования решений	Инженерные кейсы, задачи с trade-off и дефицитом данных	Формулирует ограничения и критерии успеха	Количество альтернативных решений, качество аргументации	Развитие вариативного и обоснованного технического мышления
Обязательный цикл «гипотеза – тест – ошибка – анализ – итерация»	Связывание креативности с проверкой и улучшением решений	Прототипирование, моделирование, тестирование, протоколы	Требует экспериментального подтверждения выводов	Количество итераций, снижение дефектов решений	Рост изобретательности через системное улучшение
Использование инженерного языка рефлексии	Переход от субъективных оценок к анализу оснований	Глоссарии, чек-листы допущений и рисков	Корректирует формулировки, возвращает к данным	Доля аргументов, подкрепленных данными и метриками	Повышение точности постановки и решения технических задач
Применение стандартизированных шаблонов аналитической рефлексии	Сопоставимость и структурированность анализа	AAR-сессии, карты решений, инженерные дневники	Оценивает по структуре и логике анализа	Полнота и качество заполнения шаблонов	Формирование системного инженерного мышления
Использование диагностических вопросов	Фокусировка на причинно-следственных связях и выборе решений	Наборы целевых вопросов, сценарии разбора	Направляет обсуждение, исключает формализм	Глубина анализа причин и последствий	Рост аналитической глубины технической креативности
Совмещение индивидуальной и командной рефлексии	Выявление слепых зон и распределение ответственности	Индивидуальные отчеты, командные дизайн-ревью	Разграничивает индивидуальный и групповой вклад	Снижение повторяемых ошибок, качество командных решений	Развитие коллективной технической креативности
Рубрикатор оценки качества рефлексии	Смещение мотивации на качество анализа	Оценочные матрицы, эталонные примеры	Оценивает доказательность и аргументацию	Рост баллов по аналитическим критериям	Стандартизация качества инженерных решений
Допустимость погрешности при необходимости исследования	Формирование культуры обучения на ошибках	Регистры ошибок, аналитические отчеты	Поддерживает безопасную, но требовательную среду	Снижение повторяемости ошибок	Повышение зрелости инженерного творчества
Квалификационный уровень и готовность преподавателей к сопровождению рефлексии	Повышение качества педагогического сопровождения	Повышение квалификации, методические семинары	Выполняет роль наставника и коуча мышления	Качество обратной связи, единообразие требований	Ускоренное развитие технической креативности обучающихся
Цифровая среда фиксации данных и версий решений	Обеспечение доказательной базы для анализа	Репозитории, трекары задач, журналы версий	Контролирует наличие следов инженерной деятельности	Связность данных и решений, воспроизводимость	Формирование профессиональной инженерной культуры
Интеграция индустриальных кейсов и экспертных ревью	Приближение учебных решений к реальным условиям	Технические задания партнеров, внешние экспертизы	Готовит к защите решений перед экспертами	Успешность прохождения ревью, учет замечаний	Прикладная и жизнеспособная техническая креативность



инженерных решений, протоколов тестирования, разборов ошибок, дизайн-ревью) позволяет повысить структурированность и доказательность рефлексивной деятельности обучающихся. Использование данных инструментов снижает зависимость качества рефлексии от субъективных факторов и коммуникативных навыков, обеспечивая сопоставимость результатов и воспроизводимость педагогических эффектов. Установлено, что тьюторско-наставническая роль преподавателя является ключевым фактором результативности педагогического сопровождения аналитической рефлексии.

Показано, что использование системы индикаторов и метрик, отражающих глубину анализа, качество аргументации, способность к выявлению альтернатив и результативность итеративных улучшений, позволяет объективно оценивать влияние организационно-педагогических условий на развитие технической креативности. В совокупности данные условия обеспечивают формирование у обучающихся способности к осмысленному инженерному творчеству, ориентированному на практическую реализуемость и профессиональные стандарты деятельности.

Авторская позиция соотносится с современными исследованиями в части признания значимости проектно-деятельностного характера инженерной подготовки, использования задач открытого типа, включения обучающихся в итеративные циклы разработки и совершенствования решений, а также необходимости опоры на данные, результаты тестирования и аргументированную оценку альтернатив. Вместе с тем проведенный авторами теоретический анализ демонстрирует, что в имеющихся исследованиях аналитическая рефлексия преимущественно рассматривается либо как общий компонент профессионального мышления, либо как сопутствующий элемент учебно-проектной деятельности, тогда как ее организационно-педагогическое сопровождение в контексте формирования технической креативности будущих инженеров не получило достаточной теоретической конкретизации.

Специфика же авторского подхода заключается в рассмотрении аналитической рефлексии как самостоятельного объекта педагогического сопровождения, требующего целенаправленного организационного, методического и оценочного обеспечения. Авторы стремились продемонстрировать, что эффективность педагогического сопровождения аналитической рефлексии определяется совокупностью организационно-педагогических условий, включающих институционализацию рефлексивных процедур в образова-

тельных программах, интеграцию рефлексии в проектный контур подготовки, использование задач открытого типа, обязательную итеративность инженерной деятельности, применение стандартизированных инструментов анализа и фиксации результатов.

Иными словами, научный вклад авторов заключается непосредственно в систематизации указанных условий в виде целостной теоретической конструкции, отражающей взаимосвязь между механизмами реализации, используемыми инструментами и форматами работы, ролью преподавателя, индикаторами эффективности и результатами для развития технической креативности. Такая логика позволяет представить аналитическую рефлексия как неотъемлемый структурный элемент образовательного процесса, обеспечивающий осмысление, корректировку и совершенствование технических решений. Применение стандартизированных инструментов аналитической рефлексии, включая карты инженерных решений, протоколы тестирования, разборы ошибок, дизайн-ревью и цифровые средства фиксации версий и данных, способствует повышению структурированности и доказательности рефлексивной деятельности обучающихся. Использование данных инструментов обеспечивает сопоставимость результатов анализа и снижает зависимость качества рефлексии от субъективных факторов и коммуникативных особенностей участников образовательного процесса.

Составленная авторами таблица также аргументирует, что тьюторско-наставническая роль преподавателя выступает значимым условием результативности педагогического сопровождения аналитической рефлексии, поскольку обеспечивает направленность анализа на выявление допущений, причинно-следственных связей и оснований для последующего улучшения инженерных решений.

Заключение

По авторскому замыслу, теоретическая значимость настоящего исследования состоит в уточнении научного представления об аналитической рефлексии как самостоятельном механизме развития технической креативности и в систематизации условий ее педагогического сопровождения в инженерном образовании. Проведенный теоретический анализ психолого-педагогических и философско-методологических подходов к пониманию рефлексии позволил авторам уточнить ее место в структуре инженерной подготовки и обосновать значимость в контексте формирования технической креативности будущих инженеров. Определено, что рефлексия выступает внутренним механизмом

осмысления, перестройки и развития способов мышления и деятельности. В связи с этим показано, что применительно к инженерному образованию аналитическая рефлексия должна рассматриваться как особая форма мыслительной активности, обеспечивающая анализ оснований, ограничений, хода и результатов экспериментальной деятельности обучающихся.

Углубленное изучение содержания аналитической рефлексии применительно к экспериментальной деятельности студентов инженерных направлений подготовки позволяет авторам аргументировать, что ее педагогический потенциал раскрывается в контексте решения задач технического творчества, где значимыми становятся точность, воспроизводимость действий и также способность обучающегося выявлять основания принимаемых решений, критически оценивать промежуточные результаты, устанавливать причинно-следственные связи и выстраивать новые способы действия в условиях неопределенности. Тем самым аналитическая рефлексия выступает значимым условием формирования технической креативности, поскольку обеспечивает осмысленное преобразование индивидуального опыта в ресурсный инструмент последующего инженерного решения.

На этом основании организационно-педагогические условия сопровождения аналитической рефлексии следует рассматривать как специально организованную образовательную среду, обеспечивающую включение студентов в практики анализа, интерпретации, аргументации и переосмысления собственного экспериментального опыта. Их функция состоит в том, чтобы перевести рефлексивные процессы из спонтанного, ситуативного плана в педагогически поддерживаемый и воспроизводимый контур профессионального становления будущего инженера. Полученные выводы позволяют рассматривать аналитическую рефлексию как значимый механизм развития субъектной позиции обучающегося в инженерном образовании и как одно из концептуальных оснований проектирования образовательного процесса, ориентированного на формирование технически креативного специалиста.

Литература

1. Матюшкин А. А. Творческое мышление в разрешении проблемных ситуаций : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2024. 495 с.
2. Коршунова О. В. Педагогика высшей школы. Основы теории и методика преподавания профильных дисциплин : учебник для вузов. СПб. : Лань, 2025. 416 с.
3. Сайфутдинова Г. С. Научный поиск как средство формирования креативности будущего инженера : дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2021. 178 с. EDN: QLGXQS.
4. Бирюкова И. П., Бакланов И. О. Диагностика рефлексивного компонента исследовательских компетенций // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 7. С. 85–91. DOI: 10.17513/snt.38757. EDN: MIXWCI.
5. Магомедова З. И. Формирование профессионально-ориентированной креативности будущих инженеров в условиях поликонтекстного обучения : дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2020. 183 с. EDN: IWBKAR.
6. Креативная педагогика: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. / В. В. Утемов, М. М. Зиновкина, П. М. Горев. М. : Издательство Юрайт, 2026. 237 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
8. Давыдов В. В., Андронов В. П. Психологические условия происхождения идеальных действий // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 27–41.
9. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 4. С. 3–20. DOI: 10.11621/vsp.2017.04.03. EDN: YQNDLT.
10. Щедровицкий Г. П., Алексеев Н. Г. О возможных путях исследования мышления как деятельности // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 3.
11. Ладенко И. С. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск : Наука, 1987. 241 с.
12. Девятловский Д. Н., Мурашова К. Ю. Индикаторы и критерии оценки педагогического потенциала образовательной среды вуза в контексте развития технической креативности студентов // Инновационное развитие профессионального образования. 2025. № 4 (48). С. 20–31. EDN: PVPEOI.
13. Алексеев И. С. Деятельностная концепция познания и реальности. Избранные труды по методологии и истории физики. М. : РУССО, 1995. 527 с.
14. Витебский Л. Я. К построению программы гносеологического исследования рефлексии как механизма воспроизводства деятельности // Рефлексия в науке и обучении: тез. докл. и сообщ. к науч.-метод. конф. Новосибирск, 1984. С. 14–17.
15. Кругликов В. Н. Инженерная педагогика : учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2025. 198 с.
16. Афанасьева И. Г. Формирование универсальных компетенций студентов технического вуза для профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2024. 207 с.
17. Утемов В. В. Развитие креативности учащихся: учебные задачи открытого типа : учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2025. 127 с.
18. Андрияшина Л. М. Креативность, креативный капитал и креативные практики в образовании : монография / Министерство просвещения Российской Федерации ; Российский государственный профессионально-педагогический университет. 2-е изд., стер. Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2023. 238 с. EDN: YTEZFS.
19. Хангельдиева И. Г. Креативные технологии в пространстве современного образования (опыт переосмысления) : учеб. пособие для СПО. 3-е изд., стер. СПб. : Лань; Планета музыки, 2024. 180 с.
20. Развитие мышления профессионала: учебное пособие / Н. А. Лызь, Е. В. Голубева, И. А. Кибальченко, И. С. Лабынцева. Ростов-на-Дону, Таганрог : Южный федеральный университет, 2025. 121 с. EDN: QMDUTE.
21. Рындак В. Г., Сайфутдинова Г. С. Актуальность программы формирования креативности будущего инженера на основе научного поиска // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 2. С. 113–121. DOI: 10.17673/vsgtu-rps.2021.2.9. EDN: COFPBK.



22. Креативная педагогика. Методология, теория, практика : монография / под ред. В. В. Попова, Ю. Г. Круглова. М. : Лаботория знаний, 2025. 322 с.
23. Савенков А. И. Педагогика. Исследовательский подход : учебник и практикум для среднего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2025. 267 с.

References

1. Matyushkina A. A. Tvorcheskoe myshlenie v razreshenii problemnykh situatsiy. Dis. ... d-ra psikh. nauk [Creative thinking in resolving problem situations. The Dr. Thesis]. Moscow, 2024, 495 p. (In Russian).
2. Korshunova O. V. Pedagogika vysshey shkoly. Osnovy teorii i metodika prepodavaniya profil'nykh distsiplin [Pedagogy of higher education. Fundamentals of theory and methods of teaching specialized disciplines]. Saint Petersburg, 2025, 416 p. (In Russian).
3. Sayfutdinova G. S. Nauchnyy poisk kak sredstvo formirovaniya kreativnosti budushchego inzhenera. Dis. ... kand. ped. nauk [Scientific search as a means of forming creativity of a future engineer. The Ph. D. Thesis]. Orenburg, 2021, 178 p. (In Russian).
4. Biryukova I. P., Baklanov I. O. Diagnostika reflektivnogo komponenta issledovatel'skikh kompetentsiy [Diagnostics of the reflective component of research competencies]. Sovremennye naukoemkie tekhnologii, 2021, no. 7, pp. 85–91. (In Russian).
5. Magomedova Z. I. Formirovanie professional'no-orientirovannoy kreativnosti budushchikh inzhenerov v usloviyakh polikontekstnogo obucheniya. Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of professionally oriented creativity of future engineers in the context of polycontextual learning. The Ph. D. Thesis]. Makhachkala, 2020, 183 p. (In Russian).
6. Utemov V. V., Zinovkina M. M., Gorev P. M. Kreativnaya pedagogika [Creative pedagogy]. Moscow, 2026, 237 p. (In Russian).
7. Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow, 1999, 352 p. (In Russian).
8. Davydov V. V., Andronov V. P. Psikhologicheskie usloviya proiskhozhdeniya ideal'nykh deystviy [Psychological conditions for the origin of ideal actions]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 1997, no. 3, pp. 27–41. (In Russian).
9. Galperin P. Ya. Opyt izucheniya formirovaniya umstvennykh deystviy [Experience in studying the formation of mental actions]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya, 2017, no. 4, pp. 3–20. (In Russian).
10. Shchedrovitskiy G. P., Alekseev N. G. O vozmozhnykh putyakh issledovaniya myshleniya kak deyatel'nosti [On possible ways of studying thinking as an activity]. Doklady APN RSFSR, 1957, no. 3. (In Russian).
11. Ladenko I. S. Problemy refleksii. Sovremennye kompleksnye issledovaniya [Problems of reflection. Modern complex research]. Novosibirsk, 1987, 241 p. (In Russian).
12. Devyatlovskiy D. N., Murashova K. Yu. Indikatory i kriterii otsenki pedagogicheskogo potentsiala obrazovatel'noy sredy vuza v kon- tekste razvitiya tekhnicheskoy kreativnosti studentov [Indicators and criteria for assessing the pedagogical potential of the educational environment of a university in the context of the development of students' technical creativity]. Innovatsionnoe razvitiye professional'nogo obrazovaniya, 2025, no. 4 (48), pp. 20–31. (In Russian).
13. Alekseev I. S. Deyatel'nostnaya kontseptsiya poznaniya i real'nosti. Izbrannye trudy po metodologii i istorii fiziki [Activity-based concept of knowledge and reality. Selected works on methodology and history of physics]. Moscow, 1995, 527 p. (In Russian).
14. Vitebskiy L. Ya. K postroeniyu programmy gnoseologicheskogo issledovaniya refleksii kak mekhanizma vosproizvodstva deyatel'nosti [Towards the construction of a program for the epistemological study of reflection as a mechanism for the reproduction of activity]. Refleksiya v nauke i obuchenii. Tez. dokl. i soobshch. k nauch.-metod. konf. Novosibirsk, 1984, pp. 14–17. (In Russian).
15. Kruglikov V. N. Inzhenernaya pedagogika [Engineering pedagogy]. Moscow, 2025, 198 p. (In Russian).
16. Afanaseva I. G. Formirovanie universal'nykh kompetentsiy studentov tekhnicheskogo vuza dlya professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki. Dis. ... kand. ped. nauk [Formation of universal competencies of technical university students for professional activity in the digital economy. The Ph. D. Thesis]. Tomsk, 2024, 207 p. (In Russian).
17. Utemov V. V. Razvitie kreativnosti uchashchikhsya: uchebnye zadachi otkrytogo tipa [Development of students' creativity: open-type educational tasks]. Moscow, 2025, 127 p. (In Russian).
18. Andryukhina L. M. Kreativnost', kreativnyy kapital i kreativnye praktiki v obrazovanii [Creativity, creative capital and creative practices in education]. Ekaterinburg, 2023, 238 p. (In Russian).
19. Khangeldieva I. G. Kreativnye tekhnologii v prostranstve sovremennogo obrazovaniya (opyt pereosmysleniya) [Creative technologies in the space of modern education (experience of rethinking)]. Saint Petersburg, 2024, 180 p. (In Russian).
20. Lyz N. A., Golubeva E. V., Kibalchenko I. A., Labyntseva I. S. Razvitie myshleniya professionala [Development of a professional's thinking]. Rostov-on-Don, Taganrog, 2025, 121 p. (In Russian).
21. Ryndak V. G., Sayfutdinova G. S. Aktual'nost' programmy formirovaniya kreativnosti budushchego inzhenera na osnove nauchnogo poiska [Relevance of the program for forming creativity of a future engineer based on scientific search]. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki, 2021, vol. 18, no. 2, pp. 113–121. (In Russian).
22. Kreativnaya pedagogika. Metodologiya, teoriya, praktika [Creative pedagogy. Methodology, theory, practice]. Eds. V. V. Popov, Yu. G. Kruglov Moscow, 2025, 322 p. (In Russian).
23. Savenkov A. I. Pedagogika. Issledovatel'skiy podkhod [Pedagogy. Research approach]. Moscow, 2025, 267 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 19.02.2026. Принята в печать 15.04.2026.

УДК/UDC 378.14

DOI 10.54509/22203036_2026_3_142

EDN XDYUME

**Дзгоева Елизавета Алановна**

аспирант кафедры педагогической культуры и управления в образовании, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва

Dzagoeva Elizaveta A.

Postgraduate Student of the Department of Pedagogical Culture and Management in Education, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation", Moscow

ГЕЙМИФИКАЦИЯ И МЕДИАТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ РОССИЙСКИХ PR-СПЕЦИАЛИСТОВ НА БАЗЕ МГИМО: ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И AR/VR-ИНСТРУМЕНТЫ

GAMIFICATION AND MEDIA TECHNOLOGIES IN PR TRAINING: INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND AR/VR TOOLS

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты интеграции искусственного интеллекта, а также технологий виртуальной и дополненной реальности, в образовательный процесс студентов специальности «Реклама и связи с общественностью». Проводится анализ трансформации профессиональных компетенций специалистов данного направления в условиях цифровой экономики и, соответственно, изменений требований к специалистам на рынке труда. Особое внимание в статье уделяется потенциалу иммерсивного обучения и искусственного интеллекта в формировании как hard skills («жестких навыков»), так и soft skills («мягких навыков»).

Abstract. The article examines the theoretical and practical aspects of integrating artificial intelligence, as well as virtual and augmented reality technologies, into the educational process of students majoring in "Advertising and Public Relations". It analyzes the transformation of professional competencies of specialists in this field in the context of the digital economy and the corresponding changes in labor market requirements. Particular attention is paid to the potential of immersive learning and artificial intelligence in developing both hard skills and soft skills.

Ключевые слова: геймификация, искусственный интеллект, виртуальная реальность, дополненная реальность, высшее образование, связи с общественностью, PR-образование.

Keywords: gamification, artificial intelligence, virtual reality, augmented reality, higher education, public relations, PR education.

Введение

В начале третьего десятилетия XXI века система претерпевает изменения масштабные настолько, что они сопоставимы со временами изобретения книгопечатания или появлением первых университетов в средневековой Европе в XII–XV веках. Однако, в сравнении с временами, когда изменения протекали столетиями, сегодня внедрение инноваций в образовательный процесс происходит в куда более сжатые сроки – всего несколько лет или даже месяцев. Такая динамика обусловлена прежде всего стремительным развитием цифровых технологий, внедряемых сейчас как в профессиональную деятельность, так и в образовательные процессы. В главной степени геймификационная методика популярна в образовании детей дошкольного и школьного возраста: оно и понятно, ведь «игра» как метод обучения используется именно в детском (в основном дошкольном) образовании. Тем не менее нельзя отрицать, что мотивирующий фактор (который и является основным в данном методе) применим не только к детям, но и более взрослой категории обучающихся.

Традиционная модель подготовки специалиста по связям с общественностью, сформировавшаяся еще во второй половине XX века, в основу которой заложены лекционные материалы по теории коммуника-



ции, разборы уже реализованных успешных и не очень кейсов и «сборка» пресс-релизов по шаблонам; сталкивается с тем, что стремительно теряет актуальность в современных реалиях. Современный рынок труда ожидает от «свежего» специалиста, начинающего свой путь, не столько знаний классических моделей Грюнинга-Ханта (хотя, безусловно, полностью вычеркивать данный пункт из образовательной программы было бы неправильно), сколько наличия практических навыков, например, работы с системами веб-аналитики, работы с нейросетями и способности быстро ориентироваться в огромной информационной паутине. Исследование вакансий U. Russmann и J. Bernhard, проводимое с 2010 по 2022 г., наглядно демонстрирует, что за одно десятилетие произошедшие изменения в требованиях к специалистам были просто колоссальными: из 25 наиболее часто встречающихся требований в описании PR-вакансий 17 так или иначе связаны с цифровыми технологиями. Для сравнения: в 2010 г. количество таких требований в вакансиях не превышало 5.

Однако ошибочно было бы полагать, что достаточной мерой для актуализации образовательной системы является введение курсов SMM или Data Analytics. Проблема лежит несколько глубже — это коренная трансформация понимания того, кто такой PR-специалист и что именно он должен уметь. Если раньше упор делался на *hard skills* и, по сути, львиная доля работы PR-специалиста заключалась в том, чтобы иметь «правильные ответы» на типовые ситуации (написание опровержения, пресс-релиза по согласованному шаблону), то в современных реалиях очень важно, чтобы специалист обладал критическим мышлением. Еще несколько лет назад это могло звучать не совсем реально, однако сейчас вся выполняемая «по шаблону» работа способна выполняться нейросетями. Однако искусственный интеллект не обладает критическим мышлением, эмоциональным интеллектом и не способен в полной мере анализировать боли и потребности целевой аудитории, поскольку опирается исключительно на данные и статистику. Именно эти качества, которые и отличают человека от машины, и должны стать ядром современного PR-образования.

В данном контексте на передний план выходят два взаимосвязанных инструмента — геймификация, или, иначе говоря, игровые технологии; и иммерсивное обучение с использованием медиатехнологий. Под геймификацией понимается использование игровых механик (баллы, система рейтингов, уровни и т. д.) в неигровых сферах, например, в образовательной системе. Иммерсивные технологии — виртуальная и / или дополненная реальность, позволяющая студенту про-

жить ситуацию (в данном случае — профессиональный кейс) с возможностью совершить ошибку без критических последствий и научиться на практике. Благодаря такой технологии студент сможет по необходимости многократно повторить упражнение и отработать сложный навык. Вкупе эти два подхода, поддерживаемые инструментарием искусственного интеллекта, вполне способны стать новой ветвью развития PR-образования.

Новизна исследования обусловлена тем, что, несмотря на интерес исследователей к изучению феномена геймификации (например, в бизнес-образовании), искусственного интеллекта и VR / AR (например, в симуляциях ситуаций при подготовке медицинских работников), работ, в которых рассматривается комплексное использование всех трех инструментов, крайне мало.

Цель данного исследования — восполнить этот пробел, предложив модернизированную образовательную модель, интегрирующую инструментарий искусственного интеллекта, геймификации и AR / VR-технологии.

Задачи:

- провести комплексный анализ требований к специалисту по связям с общественностью в условиях цифровой трансформации медиасреды и выделить ключевые компетенции, которые не могут быть сформированы при традиционной модели образования;
- осуществить критическую оценку потенциала всех выбранных технологий (AR / VR-технологий, геймификации и искусственного интеллекта) как потенциальных инструментов обучения студентов направления «Реклама и связи с общественностью»;
- разработать архитектуру новой образовательной модели с учетом следующих пунктов: сценарий использования, роль преподавателя и компоненты;
- отследить оценку рисков, ограничений и этических проблем внедрения данных технологий в образовательную сферу.

Методология

Методология исследования носит теоретико-проектный характер. Первый этап исследования посвящен анализу научной литературы. На втором этапе исследования был применен метод педагогического проектирования для разработки скелета модернизированной модели обучения.

Современные исследования в сфере рекламы и связей с общественностью отмечают, что за последние десятилетия произошел значительный сдвиг в приоритетных компетенциях специалиста в данной сфере, что привело к коренным изменениям в понимании того, кто вообще такой специалист по связям с обществен-

ностью и что он из себя представляет. Если на старте 2010-х гг. ключевыми компетенциями специалистов по связям с общественностью считались в главной степени написание рекламных текстов и выстраивание отношений со СМИ, то сейчас работодатели ожидают продвинутые навыки во владении цифровыми инструментами, которые, естественно, включают более широкий набор, чем базовый MS Office: это, например, инструменты веб-аналитики, нейросети и т.д. Ключевым исследованием в данной области является исследование J. Bernhard и U. Russmann, в котором проводится подробный анализ свыше 5 000 вакансий на рынке труда в области PR в период с 2010 по 2022 г. По итогам исследовательской работы авторы отметили смену курса требований работодателей в сторону цифровых навыков, а также выделили ключевые компетенции современного PR-специалиста:

- техническая (владение различными цифровыми инструментами);
- аналитическая (интерпретация полученных данных);
- стратегическая (касается, очевидно, планирования рекламных кампаний).

В исследовании подчеркивается, что важность «мягких» навыков никуда не исчезает, а, скорее, перетекает в новую сферу – цифровую и, соответственно, меняются особенности коммуникационного процесса, поскольку лица собеседника не видно и невербальные сигналы уловить гораздо сложнее [5].

Похожее исследование было проведено S. Meganck и соавторами на базе 1 000 вакансий на рынке труда в США (где, как известно, сфера PR стала развиваться гораздо раньше, чем в России). Исследование показывает, что 67 % работодателей акцентируют внимание на умениях интерпретировать метрики вовлеченности и конверсии. Традиционное написание PR-текстов упоминается лишь в 12 % проанализированных вакансий [8].

B. Adams, N. M. Lee уточняют, что добавление в образование дисциплин / курсов по аналитике – недостаточная мера. Мало просто уметь нажимать на кнопки. Необходимо понимание, для чего, как и зачем используется каждая метрика, как интерпретировать данные и т.д. [4].

Среди российских исследователей данную тему затрагивали О. П. Морозова и Н. В. Розенберг. На основе опроса 150 PR-специалистов 40 российских компаний, они выдвинули структурную модель цифровых компетенций:

- базовый уровень (работа с MS Office и соцсетями);
- продвинутый уровень (платформы мониторинга и аналитики);

– экспертный уровень (автоматизация процессов, интеграция инструментов искусственного интеллекта в рабочие процессы) [2].

Любопытно, что работодатели на российском рынке чаще требуют наличие навыков работы с государственными информационными системами и понимание специфики регулирования Интернета – это контекст, который ни в коем случае нельзя игнорировать при моделировании учебных программ.

Искусственный интеллект, с некоторых пор переставший быть частью фантазий о футуристичном будущем, стал набирать популярность в сфере образования. На данный момент исследователям в области педагогики особенно интересны темы, посвященные генеративному ИИ в педагогике (особенно этические аспекты использования этого инструмента). Эти и многие другие вопросы, связанные с современными образовательными технологиями, затрагиваются в сборнике под редакцией С. В. Семергей. Автор придерживается мнения, что нейросети, насчет которых сейчас ведется множество споров, не должны быть запрещены в образовании (такие попытки уже предпринимались в некоторых университетах в 2023 г. и предпринимаются до сих пор). Наоборот, необходимо учиться и учить студентов пользоваться этими технологиями правильно и эффективно. Здесь особенно важно критическое мышление, ведь нейросети по своей сути склонны к генерации заведомо ложной информации [3].

Тематика ИИ-агентов затрагивается в трудах Н. Yusuf, A. Money и D. Dalaymani-Zad [9], на основе работы которых предлагается следующая классификация таких агентов:

- по степени автономии. Это и простые FAQ-боты, и более сложные агенты, способные инициировать диалог;
- функции. Например, симулятор собеседника, ассистенты;
- способу адаптации на основе правил машинного обучения.

Для сферы PR-образования наиболее релевантным вариантом являются агенты-симуляторы, способные «отыграть» роль, например, трудного клиента, журналиста, да и в целом кого угодно. Программирование и обучение таких ассистентов должны осуществляться в тандеме педагогов и программистов, иначе есть риск, что поведение машинного интеллекта не будет соответствовать образовательным задачам.

Технологии VR и AR долгое время были недоступны широкой аудитории из-за высокой стоимости техники (и в некоторых странах до сих пор остаются крайне непопулярны преимущественно по этой при-



чине), но ситуация начала меняться в 2020-е гг. с появлением гарнитур, более доступных по цене. Довольно значимый вклад в исследование образовательного потенциала этих технологий в последние годы внесли Т. В. Данилова, М. Ю. Бурыкина и И. Е. Крамарева. Они сформулировали несколько выводов:

1. Преимущества. Благодаря технологиям виртуальной и дополненной реальности обучение становится более понятным, безопасным в плане совершения ошибок и повышает мотивацию студентов к восприятию нового материала. От себя хотела бы добавить, что инструменты виртуальной реальности наиболее эффективны для обучения навыкам, которые требуют пространственного восприятия, эмоционального вовлечения или отработки действий в опасных ситуациях или же ситуациях, в которых ошибки очень затратны с финансовой точки зрения.

2. Сферы применения. Технологии имеют популярность в школах и вузах — преимущественно в медицинских учебных заведениях — и IT-cube (в центрах цифрового образования детей).

3. Ограничения. Авторы рассматривают тревогу и искажение восприятия при долгом использовании — из этого можно сделать вывод, что такие технологии стоит вводить порционно [1]. В целом даже обычный просмотр видео с обзором в 360 градусов без каких-либо интерактивных эффектов дает преимущество (пусть и незначительное) перед обычным видео на экране. Максимально эффективными являются симуляционные VR-технологии в составе более широкого учебного модуля, то есть при наличии теоретического блока как базы под дальнейшую практическую работу в симуляции.

В другом исследовании уже А. Гериш отмечает индивидуальные особенности студентов в контексте восприятия геймифицированной виртуальной реальности. Используя методы анализа поведенческих паттернов, они выделяют четыре типа игроков: «исследователи» (стремятся изучить все возможные ветки сценария), «оптимизаторы» (фокусируются на достижении наилучшего показателя), «социальные игроки» (активно взаимодействуют с другими аватарами) и «избегающие» (пытаются минимизировать время пребывания в VR). Каждый из этих типов требует разных педагогических подходов [7].

Что касается инструментов дополненной реальности, исследований в контексте высшего образования с их использованием пока меньше, но можно с уверенностью сказать, что дополненная реальность оказывается особенно эффективна для обучения «прямо на месте», что, как и уточнялось ранее, не слишком популярно.

Результаты

Геймификация как педагогический инструмент получила широкую известность после выхода в 2011 г. статьи S. Deterding в соавторстве с его коллегами, в которой они ввели само понятие «геймификация». Главная идея состоит в том, что геймификация не сводится исключительно к добавлению баллов, значков и таблицы лидеров. Этот уровень геймификации, построенный только на бонусной системе, может даже снижать внутреннюю мотивацию, особенно если студенты чувствуют себя под воздействием попыток манипуляции. Действительно эффективная геймификация образовательного процесса должна опираться на базовые психологические потребности — автономию, компетентность и выстроенную коммуникацию [6].

Сама по себе технология — будь то VR-шлем, чат-бот или любой другой инструмент — не гарантирует стопроцентного результата. Ключевую роль в данном случае играет педагогический (или дидактический) дизайн, и здесь геймификация выполняет функцию связующего звена. Как показывают работы S. Deterding, эффективная геймификация должна опираться на внутреннюю мотивацию обучающихся и избегать поверхностных причин для выдачи «плюшек», вроде баллов за присутствие.

Для PR-образования это означает, что игровые механики должны быть обязательно интегрированы в профессиональные задачи. Например:

1. «Уровни» могут соответствовать карьерной лестнице, то есть начинаешь как стажер, а заканчиваешь директором по маркетингу. Это в том числе отработка разных уровней ответственности.

2. Роли в командной игре имитируют реальное распределение обязанностей в PR-агентстве.

3. Сценарии с ветвлением (как в текстовых квестах) заставляют студента видеть последствия принятых им решений в долгосрочной перспективе [6].

Модель интегрированного обучения: архитектура и компоненты.

На основе проведенного анализа предлагается концепт авторской модели обучения. Модель включает три взаимосвязанных блока. Представленные ниже блоки могут быть реализованы и последовательно, и параллельно в рамках семестра.

Блок А. ИИ + Data.

Цель — формирование компетенций по работе с данными и искусственным интеллектом.

Формат — индивидуальная работа (онлайн-платформа).

Содержание:

— студенты получают исходные данные из открытых источников (посты в соцсетях, новостные ленты,

метрики посещаемости сайта). С помощью доступных инструментов (Visiology, Yandex DataLens или любых доступных инструментов бизнес-аналитики и визуализации данных) они определяют тренды и готовят аналитическую справку;

– параллельно студенты изучают основы промпт-инжиниринга: учатся формулировать запросы к искусственному интеллекту для генерации PR-текстов, а затем – что критически важно – проверяют полученный результат на достоверность;

– геймификационные инструменты: система достижений, рейтинг лучших аналитических заметок и бонусы для лучших.

Блок В. Виртуальная и дополненная реальность (VR и AR) + ролевые игры.

Цель – отработка коммуникативных и стратегических навыков в условиях, максимально приближенных к реальным.

Формат – работа в небольших группах (по 3–5 человек) с использованием VR-гарнитур или AR-приложений на устройствах.

Содержание:

– студенты погружаются в симуляционную среду, моделирующую условную кризисную ситуацию: утечка данных в IT-компании, негативная информация о косметическом продукте компании. Каждому студенту выделяется роль (пресс-секретарь, глава отдела безопасности, глава компании), и они должны в реальном времени выработать и выступить с подготовленным ответом;

– AR-компонент: студенты наводят камеру устройства (телефон подойдет) на напечатанную «ленту новостей» и видят, как меняется тональность комментариев в зависимости от их высказываний (иллюзия вызванного их комментарием общественного резонанса);

– геймификация: ключевая метрика – репутационный индекс, который падает или растет в зависимости от любого выступления на широкую аудиторию. Команда, сохранившая наивысший индекс по итогам кризиса, побеждает.

Блок С: Проектная работа + ИИ-ассистент.

Цель – интеграция всех освоенных навыков в комплексный PR-проект.

Формат – долгосрочная (в течение семестра) групповая работа с регулярными сверками.

Содержание:

– каждая команда выбирает реально существующий бренд или организацию и разрабатывает PR-стратегию на квартал: от анализа целевой аудитории и конкурентов до детального календарного плана;

– ИИ-ассистент (настроенный чат-бот) выступает в роли «консультанта»: команда может запросить у него

генерацию идей, черновиков текстов, шаблонов для аналитической работы, но обязана критически оценить каждый результат с точки зрения достоверности и полезности, внести правки там, где это необходимо, или взять за основу сгенерированную модель или информацию и на ее базе придумать свою собственную;

– геймификационная часть: стратегия защищается перед приглашенными практикующими специалистами (выпускниками, представителями PR-агентств). Лучшие проекты получают награды, заранее согласованные со всеми участниками процесса.

Положительные стороны, риски и ограничения предложенной образовательной модели.

Предложенная модель, естественно, имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при внедрении.

Введение этой или подобной образовательной модели может иметь следующий плюсы:

– высокая вовлеченность в учебный процесс. Геймификация и симуляция реальной профессиональной деятельности повышают внутреннюю мотивацию и снижают число пропусков;

– безопасная среда для ошибок. В виртуальной симуляции студент может позволить себе неудачные решения, которые в реальной жизни могли бы обернуться негативными последствиями. При этом последствия наглядны, но не критичны;

– помимо профессиональных компетенций развиваются критическое мышление (при верификации AI-контента) и саморегуляция (в стрессовых VR-сценариях).

Риски и ограничения:

– высокий порог входа. Оборудование виртуальной и дополненной реальности стоит дорого, не все университеты могут его приобрести. Альтернатива – использование мобильных VR и AR через смартфоны. Они более доступны, но это снижает качество погружения;

– цифровой разрыв. Студенты так или иначе имеют разный уровень доступа к технологиям и, соответственно, разную «цифровую грамотность» на входе. Это может создавать неравенство возможностей;

– этические проблемы использования искусственного интеллекта. Преподаватель должен учить студентов не просто работать с искусственным интеллектом, но и критически анализировать его «слепые пятна» (и, соответственно, знать это сам).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать несколько основных выводов.

Первый вывод заключается в том, что цифровая трансформация PR-образования не сводится к про-



стому добавлению новых цифровых модулей в существующие курсы. Как показал анализ литературы, ключевым становится не владение фиксированным набором «правильных ответов», а способность ориентироваться в неопределенности, проверять информацию, генерируемую искусственным интеллектом, и принимать этически выверенные решения в условиях дефицита времени и избыточности данных.

Второй вывод касается синергетического потенциала трех технологических блоков: искусственного интеллекта, симуляционных сред (VR и AR) и геймификации. Взятые по отдельности, они демонстрируют средний показатель эффективности: профит есть, но не такой большой, как при комбинировании этих технологий. ИИ без педагогического дизайна превращается в инструмент для списывания; VR без геймификации – в дорогую игрушку, дающую новые ощущения, но не формирующую устойчивую базу навыков; геймификация без содержательного наполнения перетекает в бессмысленное коллекционирование баллов и «достижений». Однако в правильно выстроенной модели интеграции эти элементы взаимно усиливают друг друга. ИИ-агенты обеспечивают адаптивность и мгновенную обратную связь; виртуальная реальность создает эмоциональное вовлечение и безопасное пространство для ошибок; геймификация структурирует учебную деятельность, поддерживает мотивацию и делает прогресс наглядным и видимым.

Третий вывод: внедрение рассмотренных технологий сопряжено с серьезными рисками, которые нельзя не брать в расчет. Это, естественно, ранее описанные риски усугубления проблемы цифрового неравенства, которое так или иначе присутствует в коллективе; этические, институциональные и т.д. Все эти риски не являются весомым аргументом против внедрения технологий, но требуют системности: создания программ повышения квалификации, разработки этических кодексов использования ИИ в образовании, обеспечения равного доступа к оборудованию, дополнительной подготовки студентов с меньшим опытом владения технологиями.

Четвертый вывод непосредственно связан с местом преподавателя в новой модели. Вопреки распространенным опасениям, технологии не делают педагога лишним во всей этой системе, наоборот, они являются своего рода толчком к повышению его квалификации и профессионального развития. Если в традиционной модели преподаватель был главным (а часто и единственным) источником знания и оценщиком, то в симуляционно-геймифицированной среде его роль несколько трансформируется в наставника и дизайнера учебного опыта. Он не вкла-

дывает в головы студентов уже готовые (и, как иногда говорят, «разжеванные») знания, а моделирует ситуацию, в которых студент добывает их сам, а затем помогает проводить традиционную «работу над ошибками». Это требует от преподавателя не только прикладных знаний в области PR, но и компетенций в педагогическом дизайне и базового понимания работы ИИ-моделей (чтобы объяснить, почему нейросеть предоставляет зачастую недостоверную информацию). Важно: учебные заведения, планирующие внедрение подобных моделей, должны заложить в бюджет стоимость не только закупки оборудования, но и долгосрочных программ профессионального развития преподавателей.

Литература

1. Использование виртуальной и дополненной реальности в высшем образовании / Т. В. Данилова, М. Ю. Буркина, И. Е. Крамарева // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 1-2. С. 133–142. DOI: 10.25726/f9680-6664-9306-k. EDN: PVKVHP.
2. Морозова О. П., Розенберг Н. В. Цифровая трансформация коммуникационного пространства: структура digital-компетенций в сфере рекламы и PR // Международный научно-исследовательский журнал. 2026. № 1 (163). DOI: 10.60797/IRJ.2026.163.20. EDN: AOHZAW.
3. Семегрей С. В. Вопросы этичности использования генеративного искусственного интеллекта в сфере образования // Гуманитарные и социальные науки. 2025. Т. 113. № 6. С. 257–265. DOI: 10.18522/2070-1403-2025-113-6-257-265. EDN: GNBTF5.
4. Adams M. B., Lee N. M. Analytics in PR education: Desired skills for digital communicators // Journal of Public Relations Education. 2021. Vol. 7. No. 2. P. 44–76.
5. Bernhard J., Russmann U. Digitalization in public relations – Changing competences: A longitudinal analysis of skills required in PR job ads // Public Relations Review. 2023. Vol. 49. No. 1. P. 102283. DOI: 10.1016/j.pubrev.2022.102283. EDN: CKNZWW.
6. From game design elements to gamefulness: Defining «gamification» / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. 2011. P. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040.
7. Geriş A. Behavioral Traces and Player Typologies in Gamified VR: Insights for Adaptive and Inclusive Design // Systems. 2025. Vol. 13. No. 9. P. 739. DOI: 10.3390/systems13090739. EDN: SLSHSV.
8. The skills required for entry-level public relations: An analysis of skills required in 1,000 PR job ads / S. Meganck, J. Smith, J. P. Guidry // Public Relations Review. 2020. Vol. 46. No. 5. Art. 101973. DOI: 10.1016/j.pubrev.2020.101973. EDN: PMGNCE.
9. Pedagogical AI conversational agents in higher education: A conceptual framework and survey of the state of the art / H. Yusuf, A. Money, D. Dalaymani-Zad // Educational Technology Research and Development. 2025. DOI: 10.1007/s11423-025-10447-4. EDN: MLTEZQ.

References

1. Danilova T. V., Burykina M. Yu., Kramareva I. E. Ispol'zovanie virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v vys-shem obrazovanii [The use of virtual and augmented reality in higher education]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 2024, no. 1-2, pp. 133–142. (In Russian).

2. Morozova O. P., Rozenberg N. V. Tsifrovaya transformatsiya kommunikatsionnogo prostranstva: struktura digital-kompetentsiy v sfere reklamy i PR [Digital transformation of the communication space: the structure of digital competencies in the field of advertising and PR]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2026, no. 1 (163). (In Russian).
3. Semergey S. V. Voprosy etichnosti ispol'zovaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta v sfere obrazovaniya [Issues of ethical use of generative artificial intelligence in education]. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, 2025, vol. 113, no. 6, pp. 257–265. (In Russian).
4. Adams M. B., Lee N. M. Analytics in PR education: Desired skills for digital communicators. *Journal of Public Relations Education*, 2021, vol. 7, no. 2, pp. 44–76. (In English).
5. Bernhard J., Russmann U. Digitalization in public relations – Changing competences: A longitudinal analysis of skills required in PR job ads. *Public Relations Review*, 2023, vol. 49, no. 1, p. 102283. (In English).
6. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 2011, pp. 9–15. (In English).
7. Geriş A. Behavioral Traces and Player Typologies in Gamified VR: Insights for Adaptive and Inclusive Design. *Systems*, 2025, vol. 13, no. 9, p. 739. (In English).
8. Meganck S., Smith J., Guidry J. P. The skills required for entry-level public relations: An analysis of skills required in 1,000 PR job ads. *Public Relations Review*, 2020, vol. 46, no. 5, art. 101973. (In English).
9. Yusuf H., Money A., Dalaymani-Zad D. Pedagogical AI conversational agents in higher education: A conceptual framework and survey of the state of the art. *Educational Technology Research and Development*, 2025. (In English).

Статья поступила в редакцию 18.04.2026. Принята в печать 09.06.2026.

УДК/UDC 378.134:001.89
DOI 10.54509/22203036_2026_3_148
EDN LQTRGW



Дронякина Надежда Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранной филологии, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Скадовск

Чечуй Эмилия Петровна

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранной филологии, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Скадовск

Dronyakina Nadezhda V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Foreign Philology, Kherson State Pedagogical University, Skadovsk

Cechuy Emilia P.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Docent, Chair of the Department of Foreign Philology, Kherson State Pedagogical University, Skadovsk

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ И ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ МИФОЛЕКСИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

CASE-STUDY AND PROJECT-BASED METHODOLOGY IN FORMING UNIVERSITY STUDENTS' LINGUOCULTURAL COMPETENCE WHILE LEARNING ENGLISH MYTHOLEXICS

Аннотация. Данная статья посвящена обобщению теоретических работ по изучению условий формирования лингвокультурологической компетенции у обучающихся в рамках изучения иностранного языка в вузе и обоснованию целесообразного применения кейс-технологии и проектной методики на основе английской мифолексии. В работе пере-

числены эффективные методы актуализации лингвокультурологических знаний у обучающихся: информационный, стратегический и тренинговый кейсы. Приведены примеры кейсов и способов включения английской мифолексии в содержание практических занятий для обучающихся неязыкового направления.



Abstract. This article summarizes theoretical research on the development of linguocultural competence among university students learning a foreign language and justifies the application of case-study and project-based methodology based on English mythological vocabulary. The paper identifies effective methods for activating students' linguocultural knowledge: informational, strategic, and practice-oriented cases. It also provides examples of cases and ways to incorporate English mythological vocabulary into practical classes aimed at developing linguocultural competence in students of non-linguistic specialties.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, мифолексика, мотивация, мотивационная среда, кейс-метод, метод проектов.

Keywords: linguocultural competence, mythological vocabulary, motivation, motivational environment, case-study method, project-based method.

Введение

Согласно ст. 69 федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026) «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации»¹. Соответственно, к числу ключевых практических задач университета относится подготовка обучающихся как к иноязычной и профессиональной коммуникации, так и к личностной, предполагающей межкультурный контакт с представителями другой культуры, для которой характерны свои национальные традиции, культура речи, коммуникативное поведение, общественное устройство и т.д. Для решения поставленной государством перед университетом сложной задачи необходимо отметить, что язык (родной или же иностранный) выступает продуктом общественной деятельности и исторического развития народа. В нем отражен исторический опыт народа, его традиции, быт, уклад жизни, национальный характер, мировидение.

Целью исследования является обобщение теоретических работ по изучению условий формирования линг-

вокультурологической компетенции у обучающихся неязыкового направления подготовки при изучении английского языка в вузе. Данная работа вписывается в круг современных исследований по формированию лингвокультурологической компетенции в обучении иностранным языкам в части развития способности обучающихся декодировать смысл и интерпретировать мифолексемы, раскрывающие фрагмент культурной картины мира народа. Изучение такого пласта лексики способствует повышению учебной мотивации обучающихся, поскольку реконструкция мифологического содержания в национально-маркированной лексике является ключом к пониманию мировоззрения народа, язык которого изучается. Достижение поставленной цели осуществлялось путем последовательного решения следующих задач: 1) систематизировать научные взгляды на роль лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам в университете; 2) раскрыть эффективные способы повышения учебной мотивации и эффективные методы в обучении иностранным языкам обучающихся неязыковых специальностей; 3) разработать примерные учебные кейсы по английскому языку с включением мифолексик для обучающихся неязыкового направления подготовки, способствующие усилению учебной мотивации. Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов исследования в преподавании дисциплин «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык».

Представители лингвострановедческого подхода к изучению языка Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров интерпретируют понятие «культура» как «определенное общество или цивилизация, особенно та, которая воспринимается в связи с ее идеями, искусством, образом жизни, также культура состоит из идей, обычаев и искусства, которые распределены в определенном обществе» [1, с. 26]. В русле лингвокультурологического подхода, раскрывающего взаимосвязь языка и культуры, понятие «язык» характеризуется множеством толкований: 1) «средство накопления и хранения культурно-значимой информации» [2, с. 11]; 2) «зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [3, с. 13]; 3) «сокровищница,

¹ Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). СПС КонсультантПлюс.

кладовая, копилка культуры», ведь язык «хранит культурные ценности – в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах, поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи» [там же].

Весьма очевидным представляется тот факт, что любое занятие по иностранному языку представляет собой:

1) «перекресток культур», «практику межкультурной коммуникации», ведь «слово можно сравнить с кусочком мозаики. У разных языков эти кусочки складываются в разные картины. Эти картины будут различаться... Выучив иностранное слово, человек как бы извлекает кусочек мозаики из чужой, неизвестной еще ему до конца картины и пытается совместить его с имеющейся в его сознании картиной мира, заданной ему родным языком» [3];

2) «интерпретационную деятельность», предполагающую применение комплексных лингвистических методов «для извлечения заложенной в языковых знаках культурной информации» [2, с. 12].

Значимость лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам в университете вызвана: 1) неослабевающим научным интересом к проблеме взаимосвязи языка и культуры (С. Г. Бусарева, Л. В. Рацибурская, А. Э. Шаповалова и др. [4; 5]); 2) необходимостью повышения учебной мотивации и поиска эффективных методических приемов в практике преподавания иностранного языка обучающимся неязыковых специальностей (В. О. Косачева, Е. Н. Малашенкова, О. С. Незнаева, Н. А. Новикова, Р. Й. Мухтарова, Л. М. Файзрахманова, Б. Селик, Ю. Йилдис и др. [7–13]).

Общеизвестно, что иностранный язык служит средством коммуникации между народами как представителями разных культур. Отсюда следует, что необходимо изучать язык в тесной связи с культурой, познавая специфику мировоззрения народа. Очевидно, что понимание иноязычной речи – это еще не владение устной и письменной коммуникацией, обучение которой представляет собой весьма сложный и трудоемкий процесс. Сложность заключается в том, что коммуникация рассматривается как процесс вербальный (знание иностранного языка) и невербальный (знание правил этикета, невербальных средств выражения, наличие фоновых знаний и пр.). Языковой барьер преодолим при условии преодоления культурного барьера [3, с. 27]. Совершение культурной ошибки намного опаснее, чем языковой, что может повлечь за собой межкультурный конфликт.

Методология и результаты

Методология исследования базируется на теоретическом подходе с применением общенаучных методов анализа и синтеза. Авторами представлены результаты контент-анализа по проблеме формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся и сущности кейс-технологии в обучении иностранному языку. Аналитический обзор научных работ позволил выявить очевидное влияние включения «культурного компонента» в обучение иностранному языку на мотивацию обучающихся высших учебных заведений. С помощью теоретических методов исследования установлены эффективные современные методы обучения кейс-технологии: информационные, стратегические и тренинговые кейсы. В работе предложены примерные задания на материале английской мифологии в рамках рассмотренных кейс-методов.

Общеизвестно, что формирование устойчивой мотивации к изучению любой дисциплины служит так называемым триггером («запускным механизмом») того или иного вида человеческой деятельности. Отсюда следует, что повышение мотивации при обучении иностранному языку способствует усилению инициативности самого обучающегося в иноязычном общении, самостоятельной познавательной активности и установке на достижение ситуации успеха. Однако повторяющееся недостижение успеха отражается моментально на качестве выполняемой деятельности, что приводит к угасанию учебного интереса. Соответственно, деятельность обучающегося имеет личностный характер и определяется степенью его мотивации [13].

Снижение мотивации к изучению иностранного языка обусловлено: 1) примитивностью содержания учебного курса; 2) наличием трудностей разного характера. Эти факторы отодвигают на задний план достижение обучающимся желаемой цели. Посредством именно лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку возможно «интерпретировать языковую семантику как результат культурного опыта» [14, с. 307], т. е. «видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и – прежде всего! – единицы культурной памяти народа» [15, с. 36], что всецело направлено на формирование лингвокультурологической компетенции обучающихся.

Лингвокультурологическая компетенция трактуется как «способность распознавать и интерпретировать системные знания о культуре (языковую информацию, содержащую культурные смыслы и экстралингвистиче-



ские факты о стране изучаемого языка) в межкультурном пространстве взаимодействий» [16, с. 80].

Аналитическим обзором научных работ по вопросу включения культурного компонента в обучение иностранным языкам занимались такие исследователи, как Т. В. Михайлова, К. К. Дусейкова [17], Л. О. Свирина [18], Н. Г. Сигал [19] и др. Обучение иностранным языкам в лингвокультурологическом аспекте в высшей школе требует применения разнообразных видов деятельности коммуникативного и исследовательского характера. К числу таких относят:

1. Лингвистический анализ аутентичных медиатекстов: новостные медиатексты, тексты онлайн-изданий, фрагменты визуальных медиатекстов и др. [20; 21].

2. Применение современных информационных и мультимедийных технологий: компьютерных обучающих программ, интерактивных чат-ботов, лингвистических онлайн-программ (онлайн-сервисов, онлайн-словарей и др.); проведение видеоконференций на разных платформах, организация чатов и лингвистических конкурсов, размещенных в социальных сетях [17; 21] (например, ВК, МАХ).

3. Включение фразеологизмов, фрагментов фольклорных и современных иноязычных художественных текстов [21; 22].

4. Контекстное обучение; проблемные диалоговые ситуации, приближенные к реальным и характерным для культуры современного иностранного языка [21].

5. Решение лингвокультурологических и социокультурных задач, вживание в роль носителя изучаемого иностранного языка [16; 21].

6. Применение технологии ситуационного анализа (метод кейс-стади) [17; 18; 23].

7. Экспликация в учебных текстах лингвокультурем, составление к ним комментариев, определение их культурного содержания [17].

Необходимо отметить, что специфика языка и культуры обнаруживается при сравнительном изучении языков. На наш взгляд, при обучении иностранным языкам необходимо прежде всего: 1) создать мотивационную среду; 2) использовать эффективные механизмы формирования учебной мотивации. Рассмотрим пути достижения указанных выше условий на примере реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку на неязыковых специальностях.

Формирование мотивационной среды. С учетом того факта, что в современной педагогике мотивационная среда рассматривается как сложное многоуровневое явление, включающее множество аспектов среды (материальный, организационный, психологи-

ческий, педагогический, технологический) [21, с. 715], которые наполняются мотивирующими, стимулирующими факторами, в этом смысле происходит создание мотивационной среды университета. Такая среда обеспечивает более высокий уровень качества образования в современном его понимании [24; 25].

Основные требования к формированию современной мотивационной среды:

1) адаптивность (для обеспечения адекватной реакции университета на изменяющиеся условия внешней среды);

2) гуманистические приоритеты развития личности обучающегося (развитие гуманистических духовных ценностей);

3) саморазвитие, инновационность, динамичность и обновление образовательного контента (для обеспечения качественного образования в постоянно изменяющейся ситуации);

4) открытость (для внедрения педагогического потенциала партнеров университета, работодателей по основным профессиональным образовательным программам);

5) технологичность (для обеспечения гарантированного результата в получении качественного образования при использовании современных и информационно-коммуникативных технологий, соответствующих современному уровню освоения образовательного процесса);

6) психоэмоциональный комфорт (для противостояния угрозе отчуждения обучающихся от университета и образования).

Эффективные механизмы формирования учебной мотивации. С целью повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка и культуры необходимо включать в содержание учебного курса такой компонент культуры, как мифология. Раскрытие мифологической картины мира народа изучаемого иностранного языка в сопоставлении с родным языком можно осуществить, на наш взгляд, с помощью кейс-технологии (от англ. case study – «пример для изучения», «изучение случая»), иначе именуемой как метод анализа конкретных ситуаций.

Под кейсом понимают описание некой проблемы или противоречия, строящееся на реальных фактах [12, с. 1125]. Стоит отметить, что кейс-технология акцентирует внимание главным образом на аудиторное общение, предполагающее ведение дискуссии, спора, аргументации, описание проблемной ситуации, ее сравнения с другими фактами; применение приемов персуазивного воздействия и других видов речевых актов [26, с. 40]. Преимущества кейс-метода, по срав-

нению с традиционными формами, методами обучения, заключаются в практической направленности (применении теоретических знаний в решении практических задач), интерактивности (более эффективное усвоение материала обеспечивается за счет высокой эмоциональной вовлеченности и активного участия обучающихся) [27] и ориентации на совершенствование мягких навыков (soft skills).

Аналитический обзор научной литературы по проблеме развития лингвокультурологической и коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых специальностей в высшей школе (К. О. Басанин [28], Л. М. Бобровская [29], А. Н. Войткова, Т. В. Сметанина, С. А. Фетисова [16], Н. А. Жукова [30], П. В. Закотнова, А. Ю. Чудинова [20] и др.) позволил очертить круг эффективных методов обучения по повышению учебной мотивации. Установлено, что кейс-технология и метод проектов с акцентом на использование культурно-маркированных языковых единиц являются наиболее эффективными способами усиления познавательного интереса обучающихся к изучению иностранного языка.

Информационные кейсы направлены на расширение знаний по определенной теме [23], анализ проблемной ситуации и ее оценку.

Интерактивный метод «антиконференция». Каждый обучающийся становится и участником, и организатором конференции. Все участники выступают с интерпретациями языковых фактов, презентациями, предложениями по заданной теме. По окончании выступлений происходит определение самых объективных интерпретаций и их общее обсуждение. К числу тем такой конференции на занятиях по иностранному языку можно отнести «Временной код в английском и русском языках: особенности восприятия времени в культурах» (цель мероприятия – реконструировать лингвокультурологический смысл паремий, фразеологизмов, акцентируя внимание обучающихся на способах выражения культурного смысла). Иллюстративным материалом могут послужить такие языковые единицы: в русском языке – *время летит, время терпит, время истекло, на носу экзамены, за плечами*; в английском языке – *time flies, to kill the time, at the hand, to the end of time, time has come*.

Интерактивный метод «образовательный веб-квест». Такой метод подразумевает выполнение проблемного задания с использованием открытой информации в сети Интернет. Такая эффективная интеграция применения технологий в процессе изучения иностранного языка позволяет обучающимся использовать практически неограниченные ресурсы при работе над темой / проектом (например, «Мифоним dragon в устой-

чивых словосочетаниях»), дополняя их собственными ресурсами (различными наглядными материалами, фото-, видеоматериалами и др.) [16].

Метод проекта. Обучающиеся самостоятельно разрабатывают проект по заданной теме и затем его защищают. Приведем примерные темы для проектов, нацеленных на раскрытие фрагмента мифологической картины мира народа, язык которого изучается в рамках курса «Деловой иностранный язык» / «Иностранный язык»:

1. «Речевые формулы при чихании (Bless you!) в английском и русском языке: археология смысла».
2. «Мифологические воззрения народа в англоязычных и русских названиях дней недели: сравнительный аспект».
3. «Безличные предложения с компонентом «явления природы»: анимизация сил природы».
4. «Отражение мифологического сознания в безличных конструкциях современного английского языка (на примере конструкций *It rains / It is windy*)».
5. «Корреляция лексем *God and good*. Мифологические истоки названий месяцев».

Стратегические кейсы представляют собой ситуации, которые используются для анализа и решения задач, связанных с развитием языковых навыков, коммуникативных (анализ конкретных ситуаций помогает освоить навыки общения в типичных социально-коммуникативных ролях) и профессиональных умений (при подготовке учителей, способных проектировать современный урок иностранного языка) [23].

Диспут. Групповое обсуждение какой-либо языковой проблемы, при котором происходит поиск ее решения. Примером группового обсуждения может быть проблема «*I have a very limited vocabulary in English. I keep using the word "big"*». В качестве возможных вопросов для обсуждения могут быть предложены: «*How about you start by focusing on 5–10 new words daily and using them in short sentences? For example, after reading a short article, you can try to retell it using those new words*»; «*How do you memorize new vocabulary effectively? Do you use flashcards or apps?*» и др. Решение может включать следующее:

- 1) чтение и анализ: читать текст и выписывать незнакомые слова, искать их синонимы в английских словарях и составлять свои примеры предложений;
- 2) «Слова дня»: каждый день учить 5–10 слов с синонимами и использовать их в устной или письменной речи;
- 3) карточки: создавать карточки, где записывается само слово, его перевод, синонимы (например, *happy – glad, joyful*) и пример использования;



4) пересказ: пересказывать короткие статьи или отрывки из фильмов, стараясь использовать новые слова и синонимы;

5) тематические словари: составлять список слов по темам (еда, путешествия), подбирая синонимы к ним: huge, enormous, massive, giant, immense, colossal, gigantic, mammoth (для очень больших размеров – огромный, гигантский). В приведенном синонимическом ряде можно указать на два прилагательных (giant, gigantic), содержащих во внутренней форме древнегреческий мифологический образ Гигантов (великанов, сыновей Геи).

Тренинговые кейсы направлены на повышение уровня сформированности лексических и грамматических навыков в процессе обсуждения и решения проблемы. Особое внимание при выполнении кейса преподаватель уделяет основным взаимосвязанным видам речевой деятельности – чтению, аудированию, говорению, письму [23].

Моделирование речевой ситуации (построение модели реальной ситуации). Например, составить рассказ My Studies / Student Life / My Personality, My Character с использованием следующих фразеологизмов с компонентом-мифонимом:

– Herculean task (букв. «Геркулесов труд») – чрезвычайно трудная задача;

– Midas touch (букв. «касание Мидаса») – способность легко зарабатывать деньги, превращать все в успех;

– Pandora's box (букв. «ящик Пандоры») – источник многих бед и несчастий;

– Sisyphus's task / labour (букв. «Сизифов труд») – бессмысленная, утомительная и бесконечная работа;

– Nemesis (букв. «Немезида») – неотвратимое возмездие, карающий враг;

– to have the Midas touch (букв. «иметь касание Мидаса») – успевать во всем;

– to know Juno's displeasure (букв. «знать гнев Юноны») – сталкиваться с последствиями сильного недовольства;

– to be Jove's thunderbolt (букв. «быть громом Юпитера») – быть мощным и сокрушительным;

– to be like Narcissus (букв. «быть как Нарцисс») – быть влюбленным в себя.

Игровой метод (деловая игра). Рассмотрим поэтапно кейс в курсе «Иностранный язык» по теме «Устройство на работу», в который можно включить мифолексику.

1. Во вводной части кейса вниманию обучающихся представлен видеоролик о специфике собеседования при устройстве на работу.

2. Обучающимся предлагается обобщить содержание кейса. Происходит распределение ролей: назна-

чается в группе консультант, которого, согласно условию кейса, наняли для того, чтобы правильно представить себя на собеседовании и аргументированно ответить на вопросы представителей компании.

3. Идентификация проблемы обучающимися. Создаются микрогруппы, в которых обсуждают проблемы, возникающие у кандидата во время собеседования.

4. Деловая игра проводится в группах из трех человек, где обучающиеся играют роль: 1) кандидата; 2) руководителя отдела компании; 3) начальника отдела кадров.

5. Просмотр обучающего видеоролика на тему Job interview («Собеседование при устройстве на работу»). После просмотра обучающиеся обсуждают вопросы, например:

– Tell us about yourself?

– Why would you like to work in our company?

– What work experience do you have?

– What skills and qualities make a good team?

– Tell us about your experience of working as part of a team?

– Tell us about your experience of completing a difficult task under pressure?

– How would you resolve a conflict with a co-worker if it happens?

– Where do you see yourself in 3 or 5 years?

– How do you manage stressful situations and pressure?

– Tell us about a time when you provided excellent customer service?

– What are your strong points (strengths)?

– What's your biggest weakness (weak points)?

– Why did you leave your last place of employment?

– Name the reasons why we should hire you?

– What are your salary expectations?

– Do you have any questions for us?

Во время обсуждения вопросов преподавателю стоит отметить, что некоторые формальные словосочетания имеют свои синонимические варианты, отсылающие к мифологии и относящиеся к разным стилям языка (нейтральному, официальному). Необходимо отметить для обучающихся, что подобные устойчивые словосочетания с мифологическим содержанием могут использоваться в медиа-, художественном, разговорном дискурсах; они указывают на богатство словарного запаса и речевую культуру говорящего / пишущего, делая его речь образной, точной, выразительной, наполненной оттенками смысла и эмоций; позволяя передавать сложные идеи в лаконичной форме. Так, например, словосочетание smb's biggest weakness («чья-либо самая слабая сторона») имеет аналог в нейтральном или книжно-разговорном стиле Achilles' heel (ахил-

лесова пята – самое уязвимое место), который отсылает к мифологии Древней Греции. Данная идиома основана на мифологической аллюзии, которая используется как в повседневной речи для обозначения слабой точки, так и в письменной (включая политический, публицистический, художественный дискурсы), она не является сугубо сленговой или высокопарной, но несет отсылку к классике. Употребляемое в деловом стиле словосочетание *to solve a problem* («разрешить проблему») имеет фразеологический синоним *to cut the Gordian knot* («разрубить гордиев узел») – разрешить трудную проблему быстро и смело (в древнегреческой мифологии Гордий – фригийский царь; согласно преданию, тот, кому удалось бы распутать хитроумный узел на его колеснице, стал бы властителем Азии. Согласно легенде, Александр Македонский разрубил этот узел мечом, что и послужило источником данного фразеологизма). Официальное словосочетание *to make every effort* – «прикладывать все усилия» может быть заменено на литературно-разговорное выражение *Herculean effort* («геркулесовы усилия») – титанические усилия (в мифологии Древнего Рима Геркулес – бог и герой, соответствует греческому Гераклу). Такие лингвокультурологические комментарии (введение и интерпретация английской мифолексики инокультурного происхождения) на занятиях по иностранному языку позволят разрядить учебный процесс, расширить кругозор обучающихся и вызвать у них интерес к культуре изучаемого языка. В качестве тренинга можно предложить обучающимся задать друг другу вопросы с использованием фразеологизмов с компонентом мифонимом.

6. Обучающиеся сравнивают информацию, полученную в ходе просмотра видеороликов, и получают следующие навыки: 1) отвечать по существу; 2) сформулировать цель трудоустройства; 3) указать свои сильные стороны; 4) говорить четко, уверенно, не спеша; 5) сохранять спокойствие на собеседовании (некоторые крупные компании проводят стрессовые собеседования, на которых задают вопросы, способные вывести кандидата из равновесия для определения его стрессоустойчивости).

7. Обсуждение вопросов: «Назовите преимущества трудоустройства именно в этой компании?» (*Name the advantages of working in this company?*); «Чем Вы можете быть полезны для нашей компании?» (*How can you be useful to our company?*). Подведение итогов: ошибки, допускаемые кандидатами во время собеседования.

8. Разработка решений, направленных на устранение типичных ошибок во время собеседования (обсуж-

дение проблемы в малых группах и представление возможного решения в виде мультимедийной презентации).

Заключение

В ходе исследования установлено, что обучение иностранным языкам в лингвокультурологическом аспекте в высшей школе требует разнообразия дидактического материала, а также форм и методов обучения с акцентом на коммуникативный и исследовательский аспекты; применения сравнительного метода в обучении иностранному языку.

Применение кейс-технологии и проектной методики на основе английской мифолексики способствует не только усилению познавательного интереса обучающихся к изучению иностранного языка, но и формированию лингвокультурологической компетенции. Информационный, стратегический и тренинговый кейсы определены как эффективные методы актуализации лингвокультурологических знаний у обучающихся. Информационные кейсы включают интерактивные методы «антиконференция» и «образовательный веб-квест», а также метод проектов. Стратегические кейсы используют диспут, а тренинговые – моделирование речевой ситуации и деловую игру.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с. EDN: PWFJUD.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с. EDN: UKCOEJ.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с. EDN: YQOZJO.
4. Рацибурская Л. В., Бусарева С. Г. Хроника международной научной конференции «Языки культуры в цифровую эпоху» // Коммуникативные исследования. 2023. Т. 10. № 2. С. 413–419. DOI: 10.24147/2413-6182.2023.10(2).413-419. EDN: DZQEUF.
5. Шаповалова А. Э. Слова с национально-культурным компонентом как содержательный центр знакомства с лингвокультурологическими особенностями русского языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 3 (129). С. 1–4. DOI: 10.23670/IRJ.2023.129.5. EDN: GKMZKA.
6. Косачева В. О. Формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 228–231. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-228-231. EDN: EQIWMA.
7. Малашенкова Е. Н., Незнаева О. С. Опыт создания и использования лингвострановедческих материалов по русскому языку как иностранному (на примере проекта «MULTI_Saratov») // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2023. Т. 23. Вып. 1. С. 36–41. DOI: 10.18500/1817-7115-2023-23-1-36-41. EDN: JGZUYS.



8. Мухтарова Р. Й., Файзрахманова Л. М. Лингвокультурологический подход как способ повышения эффективности обучения иностранному языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 5 (168). С. 61–65. EDN: BNJJSO.
9. Новикова Н. А. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов в условиях российско-китайского приграничья (на примере Забайкальского края) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 2. С. 109–117. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-2-109-117. EDN: NJQOSA.
10. Celik B., Yildiz Yu. The Role of Foreign Language Culture on Teaching the Language and Learner Motivation // International Journal of Social Sciences and Educational Studies. 2019. no. 5 (4). P. 150–161. DOI: doi.org/10.23918/ijsses.v5i4p150.
11. Muñoz M. L. R., Gálvez J.C.P., Buyse K. Language Learning Among Higher Education Students: an Analysis on Motivation // Research in Education and Learning Innovation Archives. 2024. No. 32. P. 36–56.
12. Formation of Sociolinguistic Competences of Students of High Education Institutions / H. Yuzkiv, V. Roman, A. Lazareva [et al.] // Laplage em Revista. 2021. Vol. 7. No. Extra-E. P. 133–143. DOI: 10.24115/s2446-622020217extra-e1169p.133-143. EDN: DYJGKY.
13. Fixen M. Learning Through Case Studies in Higher Education // Journal of Higher Education Theory and Practice. 2024. Vol. 24. No. 5. DOI: 10.33423/jhetp.v24i5.7002. EDN: WPTSHI.
14. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22. EDN: KZXYAH.
15. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 184 с.
16. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе / А. Н. Войткова, Т. В. Сметанина, С. А. Фетисова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (149). С. 79–84. EDN: OUSNEZ.
17. Михайлова Т. В., Дусейкова К. К. Обучение иностранному языку: лингвокультурологический подход // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 4 (833). С. 122–135. EDN: HSMQDM.
18. Свирина Л. О. Лингвокультурологический контекст в обучении иноязычному говорению (на материале английского языка) // Филология и культура. 2011. № 4 (26). С. 357–361. EDN: OZMKVN.
19. Сигал Н. Г. Лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку // Казанский лингвистический журнал. 2019. Т. 2. № 4. С. 121–129. EDN: VZCICZ.
20. Закотнова П. В., Чудинова А. Ю. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов при обучении в неязыковой магистратуре // Современное педагогическое образование. 2025. № 3. С. 254–258. EDN: AIDMHS.
21. Соболева Е. А. Создание мотивационной среды в образовательном учреждении для повышения эффективности работы педагогов // Экономика и социум. 2015. № 6 (19). С. 713–717. EDN: VOSOQB.
22. Жалилова С. Использование лингвокультурологического подхода в обучении иностранного языка // Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS). 2021. Т. 1. Вып. 3. С. 64–71.
23. Применение кейс-метода на основе аутентичных материалов для формирования языковой компетенции будущего учителя иностранного языка / Е. А. Бароненко, Ю. А. Райс-
в, И. А. Скоробренко // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 3 (169). С. 55–75. DOI: 10.25588/CSPU.2022.67.18.003. EDN: LUJEWB.
24. Borah M. Motivation in learning // Journal of Critical Reviews. 2021. No. 8 (2). P. 550–552.
25. Student Motivation from and Resistance to Active Learning Rooted in Essential Science Practices / D. C. Owens, T. D. Sadler, A. T. Barlow, C. Smith-Walters // Research in Science Education. 2020. Vol. 50. No. 1. P. 253–277. DOI: 10.1007/s11165-017-9688-1. EDN: XQHKGE.
26. Jadmenova D. A., Tsay E. N. Case study method for English language teaching // International scientific review. 2021. № LXXVIII. P. 40–43.
27. Toogood C. Supporting students to engage with case studies: a model of engagement principles // Educational Review. 2023. Vol. 77 (4). P. 1125–1139. DOI: 10.1080/00131911.2023.2281227/.
28. Басанин К. О. Исследование экстрапедагогических факторов изучения английского языка студентами неязыковых вузов // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 1. С. 62–68. DOI: 10.24158/spp.2025.1.7. EDN: FSGQRE.
29. Бобровская Л. М. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых вузов // Академическая мысль. 2025. № 1 (30). С. 7–9. EDN: ULEDRQ.
30. Жукова Н. А. Лингводидактический потенциал пословиц в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 7 (190). С. 101–105. EDN: CQDYUS.

References

1. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Language and culture: Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, 1990, 246 p. (In Russian).
2. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy [Linguoculturology: a textbook for university students]. Moscow, 2001, 208 p. (In Russian).
3. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya [Language and intercultural communication]. Moscow, 2000, 264 p. (In Russian).
4. Ratsiburskaya L. V., Busareva S. G. Khronika mezhdnarodnoy nauchnoy konferentsii "Yazyki kul'tury v tsifrovuyu epokhu" [Chronicle of the international scientific conference "Languages of Culture in the Digital Age"]. Kommunikativnye issledovaniya, 2023, vol. 10, no. 2, pp. 413–419. (In Russian).
5. Shapovalova A. E. Slova s natsional'no-kul'turnym komponentom kak soderzhatel'nyy tsentr znakovstva s lingvokul'turologicheskimi osobennostyami russkogo yazyka [Words with a national-cultural component as the content center of acquaintance with the linguoculturological features of the Russian language]. Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal, 2023, no. 3 (129), pp. 1–4. (In Russian).
6. Kosacheva V. O. Formirovanie mezhkul'turnoy inoyazychnoy kompetentsii u studentov neyazykovogo vuza [Formation of intercultural foreign language competence among students of a non-linguistic university]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, 2023, no. 2 (99), pp. 228–231. (In Russian).
7. Malashenkova E. N., Neznaeva O. S. Opyt sozdaniya i ispol'zovaniya lingvostranovedcheskikh materialov po russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere proekta "MULTI-Saratov") [Experience in creating and using linguistic and regional studies materials on Russian as a foreign language (on the example

- of the project "MULTI_Saratov"). Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filologiya. Zhurnalistika, 2023, vol. 23, iss. 1, pp. 36–41. (In Russian).
8. Mukhtarova R. Y., Fayzrahmanova L. M. Lingvokul'turologicheskiy podkhod kak sposob povysheniya effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku [Linguoculturological approach as a way to increase the effectiveness of teaching a foreign language]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2022, no. 5 (168), pp. 61–65. (In Russian).
 9. Novikova N. A. Formirovanie lingvokul'turologicheskoy kompetentsii studentov v usloviyakh rossiysko-kitayskogo prigranich'ya (na primere Zabaykal'skogo kraya) [Formation of linguoculturological competence of students in the conditions of the Russian-Chinese border area (on the example of the Trans-Baikal Territory)]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika, 2021, vol. 27, no. 2, pp. 109–117. (In Russian).
 10. Celik B., Yildis Yu. The Role of Foreign Language Culture on Teaching the Language and Learner Motivation. International Journal of Social Sciences and Educational Studies, 2019, no. 5 (4), pp. 150–161. (In English).
 11. Muñoz M. L. R., Gálvez J. C. P., Buyse K. Language Learning Among Higher Education Students: an Analysis on Motivation. Research in Education and Learning Innovation Archives, 2024, no. 32, pp. 36–56. (In English).
 12. Yuzkiv H., Roman V., Lazareva A. et al. Formation of Sociolinguistic Competences of Students of High Education Institutions. Laplage em Revista, 2021, vol. 7, no. Extra-E, pp. 133–143. (In English).
 13. Fixen M. Learning Through Case Studies in Higher Education. Journal of Higher Education Theory and Practice, 2024, vol. 24, no. 5. (In English).
 14. Tareva E. G. Sistema kul'turosoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [The system of culture-congruent approaches to teaching a foreign language]. Yazyk i kul'tura, 2017, no. 40, pp. 302–320. (In Russian).
 15. Krasnykh V. V. Etnopsikholingvistika i lingvokul'turologiya [Ethnopsycholinguistics and linguoculturology]. Moscow, 2002, 184 p. (In Russian).
 16. Voytkova A. N., Smetanina T. V., Fetisova S. A. Formirovanie lingvokul'turologicheskoy kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vysshey shkole [Formation of linguoculturological competence in teaching a foreign language in higher education]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2020, no. 6 (149), pp. 79–84. (In Russian).
 17. Mikhaylova T. V., Duseykova K. K. Obuchenie inostrannomu yazyku: lingvokul'turologicheskiy podkhod [Teaching a foreign language: linguoculturological approach]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki, 2019, iss. 4 (833), pp. 122–135. (In Russian).
 18. Svirina L. O. Lingvokul'turologicheskiy kontekst v obuchenii inoyazychnomu govoreniyu (na materiale angliyskogo yazyka) [Linguoculturological context in teaching foreign language speaking (based on the English language)]. Filologiya i kul'tura, 2011, no. 4 (26), pp. 357–361. (In Russian).
 19. Sigal N. G. Lingvokul'turologicheskiy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku [Linguoculturological approach to teaching a foreign language]. Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal, 2019, vol. 2, no. 4, pp. 121–129. (In Russian).
 20. Zakotnova P. V., Chudinova A. Yu. Razvitie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov pri obuchenii v neyazykovoy magistrature [Development of foreign language communicative competence of students in non-linguistic master's programs]. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie, 2025, no. 3, pp. 254–258. (In Russian).
 21. Soboleva E. A. Sozдание motivatsionnoy sredy v obrazovatel'nom uchrezhdenii dlya povysheniya effektivnosti raboty pedagogov [Creation of a motivational environment in an educational institution to increase the effectiveness of teachers]. Ekonomika i sotsium, 2015, no. 6 (19), pp. 713–717. (In Russian).
 22. Zhalilova S. Ispol'zovanie lingvokul'turologicheskogo podkhoda v obuchenii inostrannomu yazyku [The use of linguoculturological approach in teaching a foreign language]. Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS), 2021, vol. 1, iss. 3, pp. 64–71. (In Russian).
 23. Baronenko E. A., Raysvikh Yu. A., Skorobrenko I. A. Primenenie keys-metoda na osnove autentichnykh materialov dlya formirovaniya yazykovoy kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Application of the case method based on authentic materials for the formation of language competence of a future foreign language teacher]. Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 2022, no. 3 (169), pp. 55–75. (In Russian).
 24. Borah M. Motivation in learning. Journal of Critical Reviews, 2021, no. 8 (2), pp. 550–552. (In English).
 25. Owens D. C., Sadler T. D., Barlow A. T., Smith-Walters C. Student Motivation from and Resistance to Active Learning Rooted in Essential Science Practices. Research in Science Education, 2020, vol. 50, no. 1, pp. 253–277. (In English).
 26. Jadmenova D. A., Tsay E. N. Case study method for English language teaching. International scientific review, 2021, no. LXXVIII, pp. 40–43. (In English).
 27. Toogood C. Supporting students to engage with case studies: a model of engagement principles. Educational Review, 2023, vol. 77 (4), pp. 1125–1139. (In English).
 28. Basanin K. O. Issledovanie ekstrapedagogicheskikh faktorov izucheniya angliyskogo yazyka studentami neyazykovykh vuzov [Study of extra-pedagogical factors of learning English by students of non-linguistic universities]. Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika, 2025, no. 1, pp. 62–68. (In Russian).
 29. Bobrovskaya L. M. Razvitie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii obuchayushchikhsya neyazykovykh vuzov [Development of foreign language communicative competence of students of non-linguistic universities]. Akademicheskaya mysl', 2025, no. 1 (30), pp. 7–9. (In Russian).
 30. Zhukova N. A. Lingvodidakticheskiy potentsial poslovits v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh spetsial'nostey [Linguodidactic potential of proverbs in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2024, no. 7 (190), pp. 101–105. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 13.03.2026. Принята в печать 08.04.2026.



УДК/UDC 378.147

DOI 10.54509/22203036_2026_3_157

EDN DIUHIX

Кострова Юлия Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
высшей математики, ФГБОУ ВО «Рязанский
государственный радиотехнический университет
им. В. Ф. Уткина», г. Рязань

Kostrova Yulia S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Higher Mathematics,
V. F. Utkin Ryazan State Radio Engineering University,
Ryazan

ПРЕОДОЛЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕЧЕСТНОСТИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: СИСТЕМА УСТОЙЧИВЫХ ЗАДАЧ

OVERCOMING ACADEMIC DISHONESTY IN MATHEMATICS EDUCATION: A SYSTEM OF RESISTENT TASKS

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного математического образования – преодолению академической нечестности студентов, использующих инструменты искусственного интеллекта (далее – ИИ) для автоматического решения задач. В основе исследования лежит сравнительный анализ и систематизация когнитивных ограничений традиционных языковых моделей, анализ психолого-педагогической и научной литературы. Предложена система из четырех типов задач по высшей математике, устойчивых к генерации: задачи, условие которых представлено в виде рисунка или чертежа; задачи, требующие обязательной визуализации в процессе решения; задачи на логику; задачи с нетривиальной стратегией решения. Для каждого типа приведены примеры из различных разделов высшей математики и анализ ошибок, допущенных ИИ-сервисами при их решении.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of modern mathematical education – overcoming academic dishonesty of students using AI tools for automatic tasks solving. The study is based on a comparative analysis and systematization of cognitive limitations of traditional language models, analysis of psychological and pedagogical and scientific literature. A system of four types of tasks in higher mathematics, resistant to generation, is proposed: tasks whose condition is presented in the form of a drawing or a drawing; tasks that require mandatory visualization in the process of solving; tasks on logic; tasks with a non-trivial solution strategy. For each type, we provide examples from various sections of higher mathematics and analyze the errors made by AI services during their solution.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ-сервисы, академическая нечестность, задачи по математике, устойчивость к генерации, высшее образование.

Keywords: artificial intelligence, AI services, academic dishonesty, mathematics tasks, generation resistance, higher education.

Введение

Важной составляющей учебного процесса по математике является закрепление изученного теоретического материала на практике в процессе решения вычислительных задач. Вопросам классификации математических задач, изучению их структуры и методики использования в учебном процессе посвящены работы как отечественных, так и зарубежных ученых (Г. В. Дорофеев, Ю. М. Колягин, Д. Пойа, А. Г. Мордкович, Л. Я. Хинчин, Н. И. Попов, Л. М. Фридман, И. М. Шапиро, Г. И. Саранцев, Дж. Хванг, Ю. Хэм, М. К. Штайн, Дж. Йео и др.). Однако стремительное проникновение технологий искусственного интеллекта (ИИ) во все сферы жизни общества, в том числе в образование, требует переосмысления традиционных подходов к отбору математических задач, используемых в учебном процессе; пересмотра методики их применения. Это связано с тем, что общедоступность разнообразных ИИ-сервисов (ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, Qwen, GigaChat, Gemini, Grok и др.) обострила проблему академической нечестности студентов. Возможность мгновенно сгенерировать готовое решение любой задачи приводит к формированию пассивной познавательной позиции учащихся. Согласно исследованию Р. Я. Минаповой, «в российском студенческом сообществе пла-

гиат воспринимается молодежью почти как норма академического поведения» [1]. В то же время мы согласны с мнением П. В. Сысоева: «любые запреты на использование ИИ-инструментов противоречат современным тенденциям цифровизации общества и не способны решить проблему ИИ-плагиата» [2, с. 34]. В этой связи встает важная дидактическая задача поиска и разработки новых педагогических стратегий, направленных: 1) на преодоление академической нечестности учащихся; 2) формирование у студентов критического восприятия получаемой путем ИИ-генерации информации; 3) превентивную работу со студентами по вопросам академической этики. Новизна данного научного материала определена авторским подходом к возможному решению этих задач.

Вопросам выявления и профилактики ИИ-плагиата посвящены исследования Т. Г. Тедорадзе, Е. П. Ольховской [3], Т. Е. Исаевой [4], М. Н. Черкасовой, А. В. Тактаровой [5], Е. В. Сизовой [6], И. А. Алешковского [7], Дж. А. Оравец [8], М. Родригес, Р. Сильва, М. Франко, С. Оливейра [9], Д. Коттона, Дж. Шипвея [10] и др. Однако проблема преодоления академической нечестности студентов при решении задач по высшей математике посредством ИИ-технологий пока недостаточно изучена и требует отдельного рассмотрения.

Важно подчеркнуть, что использование технологий ИИ само по себе не является академическим мошенничеством. В образовательном процессе ИИ представляет собой удобный инструментарий: для получения информации, генерации идей, создания презентаций, иллюстраций, подбора литературы и т. д. В данном случае важна конечная цель использования ИИ. Говорить об ИИ-плагиате можно тогда, когда студент использует ИИ для получения готового ответа и выдает его за свой собственный интеллектуальный труд. В сложившихся условиях важной педагогической задачей является формирование у учащихся культуры ответственного взаимодействия с системами ИИ, а также разработка заданий, устойчивых к автоматической генерации.

Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование применения системы учебных задач по высшей математике, проявляющих устойчивость к автоматической генерации посредством инструментов искусственного интеллекта.

Методология

Теоретико-методологическую основу исследования составили компетентностный (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Г. К. Селевко, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской, А. Н. Дахин) и деятельностный (Л. С. Выготский, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Г. П. Щедровицкий) подходы, а также

современные концепции цифровизации образования (В. В. Гриншкун, И. В. Роберт, С. В. Панюкова, С. Г. Григорьев), работы в области математического образования (И. И. Александров, В. И. Арнольд, В. Г. Болтянский, Н. Я. Виленкин, А. Н. Колмогоров, Л. Д. Кудрявцев, Г. Г. Левитас, А. Г. Мордкович, С. М. Никольский, Д. Пойа, В. А. Садовничий и др.). В основу классификации задач положен анализ когнитивных ограничений универсальных языковых моделей (ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, Qwen, GigaChat, Gemini) и специализированных математических сервисов на базе ИИ (MathGPT, Photomath AI, Symbolab).

Результаты

С целью уменьшения рисков академической нечестности студентов на практических занятиях по высшей математике была разработана система задач по высшей математике, устойчивых к ИИ-генерации не только посредством традиционных языковых моделей (таких как ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, Qwen, GigaChat), но и специализированных математических ИИ-сервисов (MathGPT, Photomath AI, Symbolab и др.). Важной дидактической особенностью представленных задач является объективная необходимость осмысленной интеллектуальной работы учащихся, так как устойчивость к генерации не позволяет сразу получить готовый для копирования ответ, побуждая учащегося к самостоятельной познавательной деятельности.

Рассмотрим несколько примеров.

I. Задачи, условие которых представлено в виде рисунка или чертежа. Отсутствие аналитической записи не позволяет ИИ-сервисам или онлайн-калькуляторам считывать информацию, что обусловлено их языковой природой.

Возьмем, например, задачу по линейной алгебре: составить весовую матрицу для заданной нейронной сети (рис. 1).

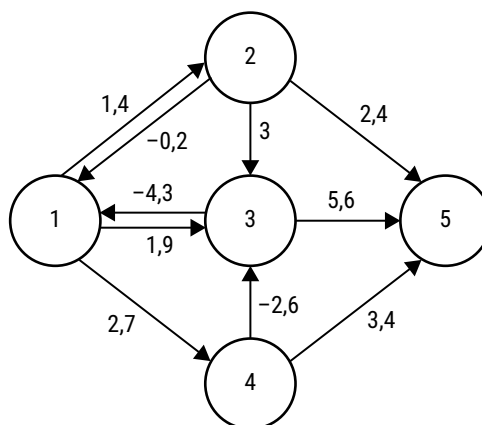


Рис. 1. Нейронная сеть из 5 узлов

В итоге с данной задачей не справилась ни одна из тестируемых языковых моделей. Это связано с тем, что традиционные языковые модели, которые используются студентами в качестве ИИ-шпаргалок, способны обрабатывать только условия, представленные в виде текста и формул. Привычные для учащихся обозначения равенства углов (в виде дуг), сторон (в виде черточек), направление (в виде стрелок) – «потерянная информация» для ИИ-сервисов. Чтение графиков на данный момент недоступно для универсальных языковых моделей и специализированных математических онлайн-калькуляторов в полной мере.

Выявленное ограничение ИИ-сервисов имеет не только техническую, но и методическую значимость в процессе обучения, поскольку задачи, условие которых представлено в графическом виде, формируют у студентов способность переводить визуальную информацию на язык математических символов, что особенно важно для студентов инженерных специальностей. Кроме того, невозможность автоматического считывания информации ИИ предотвращает факт копирования готового решения учащимися.

II. Покажем пример задач, требующих обязательной визуализации в процессе решения. Графическая интерпретация может быть как начальным этапом работы над заданием (когда для продвижения в реше-

нии задачи требуется чертеж), так и конечной целью предлагаемой задачи. Рассмотрим подробнее данный тип задач.

Например, требуется исследовать функцию $f(x) = 2^{\frac{1}{x-1}} - 1$ на непрерывность и сделать схематичный чертеж.

Проведенный анализ решения данной задачи различными ИИ-сервисами показал, что нейросеть MathGPT приводит верное исследование на непрерывность, но не справляется с графиком (рис. 2).

Нейросеть DeepSeek верно проводит исследование (строгость и обоснование хуже, чем у MathGPT), однако график представлен лишь словесным описанием (рис. 3).

Нейросеть Qwen верно провела исследование (уровень сопоставим с DeepSeek), но построение графика также вызвало сложности.

Таким образом, проведенный анализ выявил системное ограничение ИИ-сервисов: при верном аналитическом решении графическая интерпретация либо отсутствует, либо выполнена неверно, либо имеет словесное описание, что не дает учащимся наглядного представления об изучаемом объекте. Это ограничение открывает перед преподавателем широкие дидактические возможности. Задачи на построение задан-

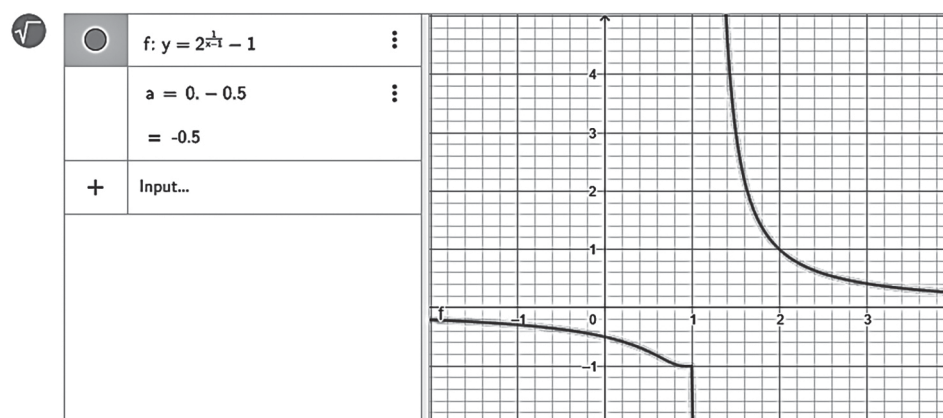


Рис. 2. Построение графика при исследовании функции нейросетью MathGPT

График:

- На интервале $(-\infty, 1)$ функция убывает от 0 (при $x \rightarrow -\infty$) до -1 (при $x \rightarrow 1^-$), оставаясь ниже горизонтальной асимптоты $y = 0$.
- На интервале $(1, +\infty)$ функция убывает от $+\infty$ (при $x \rightarrow 1^+$) до 0 (при $x \rightarrow +\infty$), оставаясь выше горизонтальной асимптоты $y = 0$.

Рис. 3. Описание графика нейросетью DeepSeek

ной области на комплексной плоскости, вычисление площадей и объемов тел, определение геометрической вероятности и др. требуют от студента не просто механического применения готовых формул, а развитого пространственного мышления, анализа задачи, понимания связи между аналитической записью и геометрическим образом.

Ограниченность систем ИИ в генерировании иллюстраций, релевантных условиям задач, обуславливает существенную методическую ценность данного типа заданий и необходимость адекватного оценивания преподавателем выполненной студентом работы. Регулярное использование таких типов задач в учебном процессе по высшей математике позволяет преподавателю:

- проводить диагностику уровня знаний и умений студентов, глубину понимания ими изучаемого материала;
- целенаправленно формировать и развивать пространственное мышление учащихся как один из ключевых видов когнитивных способностей;
- снизить риски академической нечестности за счет отсутствия возможности автоматической генерации готовых решений, что стимулирует познавательную активность студента.

III. Задачи на логику. В настоящее время ИИ-сервисы демонстрируют неспособность к обеспечению внутренней непротиворечивости выводов в процессе автоматизированных рассуждений, допуская семантические и структурные ошибки.

Рассмотрим традиционную задачу по математической логике: «установите, какое из двух высказываний является отрицанием другого, а какое – нет: $A: "2 < 0"$ и $B: "2 > 0"$ » [12, с. 8].

Данная задача, которая обычно не вызывает сложностей у студента 1-го курса, была предложена нескольким ИИ-сервисам. Все тестируемые ИИ-сервисы (DeepSeek, Qwen, MathGPT, ChatGPT, Gemini, Llama, Photomath AI, Perplexity) дали неверный ответ, продемонстрировав нарушение логики рассуждений. Это связано с тем, что: 1) ИИ не учитывает контекст задачи, а руководствуется исключительно статистическими закономерностями; 2) воспроизводит ошибочные рассуждения без коррекции промежуточных заключений.

С методической точки зрения задачи данного типа, во-первых, позволяют продемонстрировать студентам границы применимости ИИ, обосновать необходимость критического взаимодействия с ИИ-сервисами, сформировать понимание того, что ИИ – это инструмент познания, а не замена человеческому мышлению.

Во-вторых, задачи на логику способствуют развитию когнитивных способностей учащихся.

IV. Задачи с нетривиальной стратегией решения. ИИ при решении математических задач генерирует ответ, основываясь на обучающих данных, известных алгоритмах и стандартных методах. В результате ИИ-сервисы зачастую предлагают решения с избыточными преобразованиями и сложными решениями там, где они не требуются.

Например, при вычислении интеграла $\int \frac{dx}{1+e^x}$ ИИ-сервисы (DeepSeek, Qwen, MathGPT) предлагают стандартный подход в виде замены переменной $t = e^x$ или $t = 1 + e^x$. В результате получается сложное, содержащее громоздкие преобразования решение.

Конечно, математические задачи зачастую имеют несколько вариантов решения. Например, преобразование подынтегральной функции существенно сокращает вычисления. Путем умножения числителя и знаменателя дроби на e^{-x} и последующего внесения под знак дифференциала получается изящное решение. ИИ, как правило, воспроизводит алгоритмически закреплённый способ, даже если он нерациональный.

Ценность данных задач с точки зрения дидактики заключается в возможности противопоставить шаблонному интеллекту машины творческое человеческое мышление. Задачи с нетривиальным подходом позволяют:

- формировать гибкость мышления;
- развивать математическую интуицию;
- наглядно демонстрировать ограниченность ИИ-сервисов, а именно недостаточность простого владения алгоритмом решения, акцентируя необходимость понимания смысла задачи и учет контекста.

Использование в учебном процессе данного типа задач способствует переходу студентов к активной познавательной позиции.

Заключение

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта создает серьезные вызовы для системы высшего математического образования, главными из которых являются снижение мотивации и познавательной активности студентов, возрастающие риски академической нечестности. В сложившейся ситуации необходима адаптация традиционных форм и методов обучения в соответствии с уровнем развития систем ИИ. Тестирование языковых моделей и специализированных ИИ-сервисов выявило их когнитивные ограничения, связанные с особенностями архитектуры и способами обучения. На основании полученных



результатов была разработана и теоретически обоснована система учебных задач по высшей математике, обладающих устойчивостью к автоматической генерации решений с помощью современных ИИ-сервисов. Показано, что задачи, условие которых представлено в виде рисунка или решение которых требует обязательной визуализации, а также задания, предполагающие логический или нестандартный подход, на данный момент остаются нерешаемыми для большинства существующих ИИ-сервисов. Эффективность выделенных типов математических задач была подтверждена в процессе использования на учебных занятиях по высшей математике в Рязанском государственном радиотехническом университете им. В. Ф. Уткина. Представленная система задач по высшей математике не только минимизирует возможность академического мошенничества, но и служит важным инструментом развития профессиональных компетенций студентов.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в расширении банка устойчивых к генерации задач, адаптации предложенной системы для различных направлений подготовки будущих специалистов, а также в изучении динамики изменения самих ИИ-сервисов и поиске новых дидактических подходов, определяющих характер взаимодействия субъектов образовательного процесса в эпоху цифровизации.

Литература

1. Минапова Р. Я. Академическая нечестность студентов в период получения профессионального образования в условиях развития цифровой трансформации // Современные проблемы науки и образования. 2024. №4. С. 54. DOI: 10.17513/spno.33547. EDN: KKSSQK.
2. Сысоев П. В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 31–53. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53. EDN: VTAIUO.
3. Тедорадзе Т. Г., Ольховская Е. П. Методы противодействия академической нечестности студентов при организации самостоятельной и проектной работы с помощью искусственного интеллекта // KANT. 2025. № 3 (56). С. 379–384. DOI: 10.24923/2222-243X.2025-56.58. EDN: YWBNRL.
4. Исаева Т. Е. Педагогическая профилактика электронного академического мошенничества // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 04. С. 249–264. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11070. EDN: MNZNFM.
5. Черкасова М. Н., Тактарова А. В. Признаки сгенерированного текста в академическом дискурсе: проблема идентификации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. Вып. 7. С. 2226–2232. DOI: 10.30853/phil20240307. EDN: BEJDOU.
6. Сизова Е. В. Концепты академической этики в условиях цифровой трансформации образования: влияние искусственного интеллекта // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 7. С. 324–342. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11146. EDN: FALWFL.
7. Алешковский И. А. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2024. Т. 24. № 2. С. 335–353. DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353. EDN: OAUOBU.
8. Oravec J. A. Artificial intelligence implications for academic cheating: Expanding the dimensions of responsible Human-AI collaboration with ChatGPT and Bard // Journal of Interactive Learning Research. 2023. Vol. 34. No. 2. P. 213–237. DOI: 10.70725/304731gmmvhw. EDN: SGTWHU.
9. Artificial intelligence: threat or asset to academic integrity? A bibliometric analysis / M. Rodrigues, R. Silva, A. P. Borges [et al.] // Kybernetes. 2025. No. 54. P. 2939–2970. DOI: 10.1108/K-09-2023-1666. EDN: CDIIXE.
10. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT / D. R. E. Cotton, P. A. Cotton, J. R. Shipway // Innovations in Education and Teaching International. 2023. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148.
11. Игошин В. И. Задачи и упражнения по математической логике и теории алгоритмов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия». 2007. 304 с. EDN: QJRHUF.

References

1. Minapova R. Ya. Akademicheskaya nechestnost' studentov v period polucheniya professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh razvitiya tsifrovoy transformatsii [Academic dishonesty of students during professional education in the context of digital transformation]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2024, no. 4, p. 54. (In Russian).
2. Sysoev P. V. Etika i II-plagiat v akademicheskoy srede: ponimanie studentami voprosov soblyudeniya avtorskoy etiki i problemy plagiata v protsesse vzaimodeystviya s generativnym iskusstvennym intellektom [Ethics and AI plagiarism in the academic environment: students' understanding of copyright ethics and plagiarism issues in the process of interaction with generative artificial intelligence]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2024, vol. 33, no. 2, pp. 31–53. (In Russian).
3. Tedoradze T. G., Olkhovskaya E. P. Metody protivodeystviya akademicheskoy nechestnosti studentov pri organizatsii samostoyatel'noy i proektnoy raboty s pomoshch'yu iskusstvennogo intellekta [Methods of countering academic dishonesty of students in the organization of independent and project work using artificial intelligence]. *KANT*, 2025, no. 3 (56), pp. 379–384. (In Russian).
4. Isaeva T. E. Pedagogicheskaya profilaktika elektronnoy akademicheskoy moshennichestva [Pedagogical prevention of electronic academic fraud]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Koncept"*, 2025, no. 04, pp. 249–264. (In Russian).
5. Cherkasova M. N., Taktarova A. V. Priznaki sgenerirovannogo teksta v akademicheskoy diskurse: problema identifikatsii [Signs of generated text in academic discourse: the problem of identification]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2024, vol. 17, iss. 7, pp. 2226–2232. (In Russian).
6. Sizova E. V. Kontsepty akademicheskoy etiki v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya: vliyaniye iskusstvennogo intellekta [Concepts of academic ethics in the context of digital transformation of education: the influence of artificial intelligence]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Koncept"*, 2025, no. 7, pp. 324–342. (In Russian).
7. Aleshkovskiy I. A. Rossiyskie studenty o vozmozhnostyakh i ogranicheniyakh ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii [Russian students on the opportunities and limitations of using artificial intelligence in education]. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya*, 2024, vol. 24, no. 2, pp. 335–353. (In Russian).

8. Oravec J. A. Artificial intelligence implications for academic cheating: Expanding the dimensions of responsible Human-AI collaboration with ChatGPT and Bard. *Journal of Interactive Learning Research*, 2023, vol. 34, no. 2, pp. 213–237. (In English).
9. Rodrigues M., Silva R., Borges A. P. et al. Artificial intelligence: threat or asset to academic integrity? A bibliometric analysis. *Kybernetes*, 2025, no. 54, pp. 2939–2970. (In English).
10. Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 2023. (In English).
11. Igoshin V. I. *Zadachi i uprazhneniya po matematicheskoy logike i teorii algoritmov: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* [Problems and exercises in mathematical logic and theory of algorithms: a textbook for university students]. Moscow, 2007, 304 p. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 17.02.2026. Принята в печать 26.02.2026.

УДК/UDC 377

DOI 10.54509/22203036_2026_3_162

EDN NQZURC



Кудреватых Карина Андреевна

преподаватель, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Ким Татьяна Леонидовна

кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Ингула Наталья Викторовна

преподаватель, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Синьков Александр Алексеевич

кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Kudrevatykh Karina A.

Lecturer, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Kim Tatyana L.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Physics, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Ingula Natalya V.

Lecturer, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Sinkov Aleksandr A.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЦЕЛЕВОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

ON THE PECULIARITIES OF TARGETED EDUCATION FOR TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. Авторами представлены результаты анализа текущего состояния целевого обучения в техническом вузе на примере Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева. Были рассмотрены ключевые моменты механизма работы по целевому приему, включая динамику заключения договоров в пределах квоты; распределение студентов по институтам и направлениям подготовки. Особое внимание уделено анализу нормативно-правовой базы, регулирующей целевое обучение, и переходу на единую цифровую платформу «Работа России».

Abstract. The authors present the results of an analysis of the current state of targeted education in a technical university, using the example of the T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University. The study examines key aspects of the targeted admission mechanism, including the dynamics of contract signing within the quota and the distribution of students across institutes and fields of study. Special attention is paid to the analysis of the regulatory and legal framework governing targeted education and the transition to the Unified Digital Platform "Work in Russia".



Ключевые слова: целевое обучение, целевая квота, технический вуз, инженерные кадры, ЕЦП «Работа России», трудоустройство выпускников.

Keywords: targeted education, targeted quota, technical university, engineering personnel, Unified Digital Platform "Work in Russia", graduate employment.

Введение

Динамично развивающаяся экономика России ориентирована на формирование устойчивого технологического лидерства. Достижение данной цели невозможно без трансформационных мероприятий в системе высшего образования, одним из инструментов которых является целевое обучение. Новые требования ориентированы на снижение кадрового дефицита, формирование у студентов необходимых профессиональных компетенций на профильном производстве во время обучения в вузе, а также предоставление мер социальной поддержки от организации во время обучения. Целевое обучение является по своей задумке неким государственным инструментом по привлечению молодежи на то направление, которое является для государства наиболее приоритетным и необходимым [6; 7].

Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева (КузГТУ) является одним из ведущих технических вузов промышленного региона Российской Федерации. В КузГТУ осуществляется подготовка инженерных кадров в области угледобывающих, химических, машиностроительных, строительных и экономических направлений, которые необходимы для достижения технологического лидерства [4; 5].

Целью данной статьи является анализ текущей ситуации, связанной с целевым обучением в техническом вузе на примере КузГТУ.

Методология и результаты

Методология исследования основана на анализе текущего состояния целевого обучения в техническом вузе на примере КузГТУ, а также сравнительном анализе нормативно-правового регулирования целевого обучения по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования (табл. 1), и переходе на ЕЦП «Работа России». Данный анализ позволит комплексно оценить текущее состояние целевой подготовки кадров для промышленности Кузбасса, выявить сильные и слабые стороны данного механизма (на основе SWOT-анализа) и определить страте-

гические ориентиры для устойчивого формирования инженерного кадрового потенциала региона в условиях цифровизации образования и экономики.

В рамках контрольных цифр приема в КузГТУ на 2025/26 уч. г. отмечается сохранение планируемых объемов целевого набора на инженерные направления подготовки. Контрольные цифры приема (далее – КЦП) целевого обучения в пределах квоты формируются непосредственно от потребности работодателей (заказчиков). Заказчики формируют кадровую потребность на ЕЦП «Работа России», вследствие чего выделяются квоты. Однако заказчиками целевого обучения в установленный срок размещено 36 предложений о заключении договоров о целевом обучении по целевой квоте, на которые поступила 21 заявка, при этом, с учетом поданных согласий, зачислены 8 абитуриентов на 2025/26 уч. г.

Динамика показывает снижение заинтересованности абитуриентов в поступлении в рамках целевой квоты в КузГТУ (рис. 1).

В настоящее время в КузГТУ по целевому набору обучается 59 человек: 33 студента – по программам бакалавриата, 23 – специалитета и 3 – магистратуры. Доля целевиков от общего количества студентов по представленным уровням образования составляет всего 1,07 %.

По институтам ситуация представлена на рис. 1. Самый большой объем договоров, заключенных в рамках целевой квоты, принадлежит студентам горного института – 22 договора.

Тенденция к сокращению приема по целевой квоте в Кузбасском государственном техническом университете имени Т. Ф. Горбачева объясняется недостаточным количеством бюджетных мест, которое закрывает потребности абитуриентов. В 2025/26 уч. г. было увеличено количество контрольных цифр приема на 23 % по сравнению с 2024/25 уч. г. и было выделено 848 бюджетных мест.

В настоящее время целевое обучение регламентируется федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и постановлением Правительства Российской Федерации от 27.04.2024 № 555 «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования»¹.

Начиная с 2024 г. на единой цифровой платформе «Работа России» (далее – ЕЦП «Работа России») создана

¹ О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования. Постановление Правительства РФ от 13 октября 2020 г. № 1681. СПС КонсультантПлюс; О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 апреля 2024 г. № 555. СПС КонсультантПлюс.

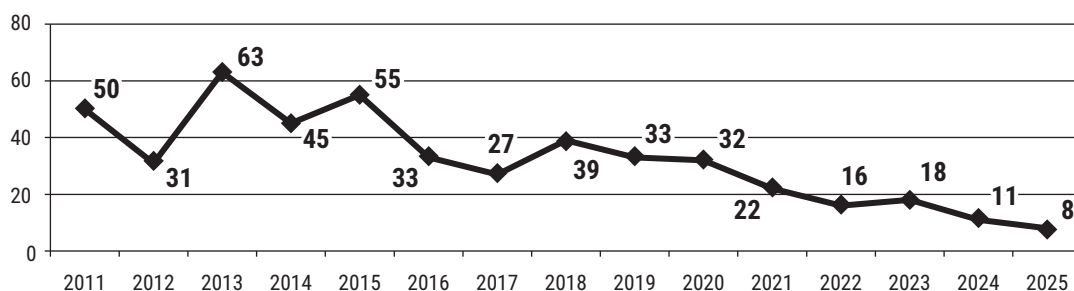


Рис. 1. Динамика приема на целевое обучение (2011–2025)



Рис. 2. Количество заключенных договоров о целевом обучении в пределах целевой квоты по институтам
Источник: расчет авторов на основе данных КузГТУ

возможность предприятию (заказчику целевого обучения) формировать кадровую потребность на будущий учебный год (2026/27). Все заявки отражаются в личных кабинетах заказчика, образовательной организации и абитуриента, тем самым создавая возможность отслеживать и подтверждать ситуацию при формировании и согласовании договора о целевом обучении².

Следует отметить, что нормативная база целевого обучения в настоящее время находится в переходной стадии. Наряду с постановлением Правительства Российской Федерации от 27.04.2024 № 555 положения ранее действующих нормативных актов, в частности постановления Правительства Российской Федерации от 13.10.2020 № 1681, продолжают применяться в отношении договоров о целевом обучении, заключенных до введения нового порядка.

Таким образом, старый механизм целевого обучения продолжает действовать для ранее заключенных договоров, включая следующие ситуации:

- сопровождение студентов, обучающихся по договорам, заключенным до внедрения новой системы;

- регулирование обязательств сторон по трудоустройству выпускников;

- применение мер ответственности в случае неисполнения обязательств.

Новизна подхода к организации целевого обучения с использованием ЕЦП «Работа России» заключается в полноценном переходе от заявительных цифр КЦП к формированию целевой квоты исходя из актуальной кадровой потребности работодателя. ЕЦП «Работа России» обеспечивает полное цифровое сопровождение жизненного цикла договора о целевом обучении – от формирования кадровой потребности работодателя до исполнения трудового договора.

Сравнительный анализ нормативной документации по целевому обучению представлен в табл. 1.

Исходя из сравнительного анализа нормативной документации по целевому обучению, можно сделать вывод, что главным системным последствием нового подхода является интеграция целевого обучения в единое информационное пространство рынка труда, что превращает его из инструмента социаль-

² Работа России. Портал. URL: <https://trudvsem.ru> (дата обращения: 12.03.2026).

Таблица 1

**Сравнительные характеристики постановлений Правительства Российской Федерации
«О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования»**

	Постановление Правительства Российской Федерации от 13.10.2020 № 1681 «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования» (действовало с изменениями до 2024 г.)	Постановление Правительства Российской Федерации от 27.04.2024 № 555
Со стороны образовательной организации	Вуз заключал договор о целевом обучении напрямую со студентом и заказчиком. Формирование квоты происходило на основании заявок организаций и распределения контрольных цифр приема. Информация о договорах в основном фиксировалась во внутренних информационных системах вузов	Образовательная организация работает через ЕЦП «Работа России». Вся информация о квотах, предложениях заказчиков и заявках граждан, поступающих на обучение, размещается на платформе. Вуз обеспечивает сопровождение студента в системе до трудоустройства
Со стороны студента (абитуриента)	Абитуриент заключал договор о целевом обучении с заказчиком и вузом до зачисления. Подбор работодателя осуществлялся самостоятельно либо через взаимодействие с предприятиями-партнерами. Процедура подачи документов происходила преимущественно лично, в очном формате	Абитуриент подает заявку на целевое обучение через платформу «Работа России», где может выбрать работодателя и образовательную программу. Все этапы – отклик, согласование и заключение договора – фиксируются в личном кабинете. Платформа обеспечивает сопровождение студента от поступления до трудоустройства
Со стороны заказчика (работодателя)	Работодатель направлял заявки на целевое обучение напрямую в образовательную организацию. Механизм планирования кадровой потребности был менее формализован и не имел единой цифровой системы учета	Заказчик формирует кадровую потребность на будущий период через платформу «Работа России». Он размещает предложение о целевом обучении, отслеживает заявки поступающих граждан, заключает договора и обеспечивает практическую подготовку и последующее трудоустройство выпускника

Источник: разработано авторами

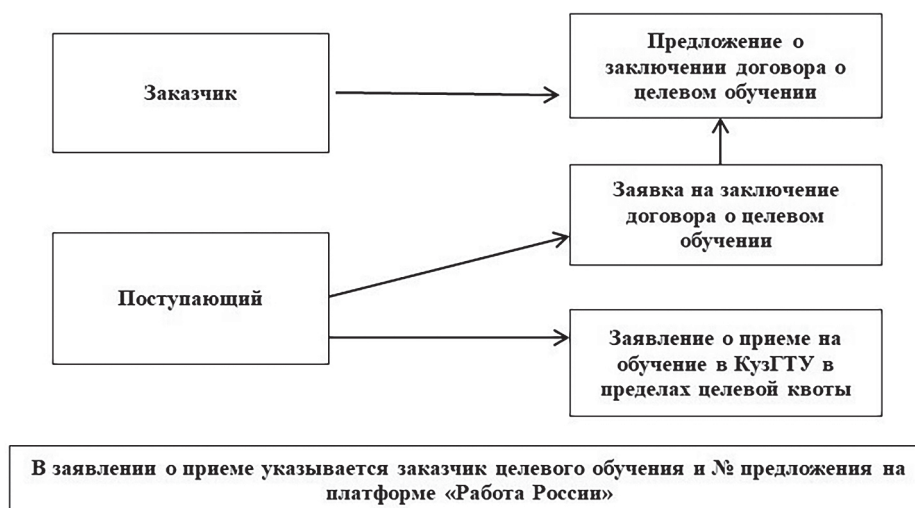


Рис. 3. Механизм подачи заявки от абитуриента на целевое обучение
Источник: разработано авторами

ной поддержки отдельных абитуриентов в действенный механизм стратегического кадрового планирования на уровне региона и отрасли, обеспечивая баланс между объемом подготовки специалистов и реальными запросами работодателей.

Механизм подачи заявки от абитуриента на целевое обучение представлен на рис. 3.

Механизм зачисления в рамках целевой квоты представлен на рис. 4.

ЕЦП «Работа России» предполагает ведение абитуриента со старта его поступления в вуз до трудоустройства. Платформа позволяет студенту пройти практику у потенциального работодателя и в дальнейшем трудоустроиться на предприятие.

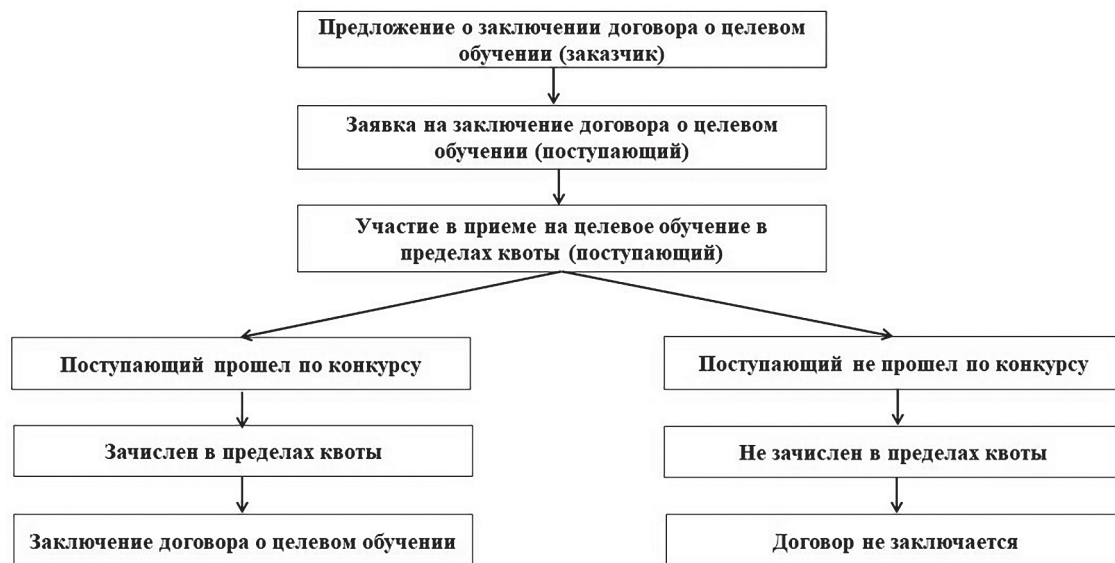


Рис. 4. Механизм зачисления в рамках целевой квоты
Источник: разработано авторами

Таблица 2

SWOT-анализ целевого обучения в техническом вузе

Сильные стороны (Strengths)	Слабые стороны (Weaknesses)
- Сотрудничество с ведущими промышленными предприятиями Кузбасса; - меры социальной поддержки студентов; - практико-ориентированное обучение за счет прохождения практической подготовки у потенциального работодателя, получение актуальных компетенций; - гарантированное трудоустройство выпускников	- Формальный подход к наставничеству от предприятия; - отсутствие устойчивого понимания у студента при выборе специальности обучения; - отсутствие знаний у поступающих о ведущих организациях промышленности и их реальной деятельности
Возможности (Opportunities)	Угрозы (Threats)
- Сотрудничество вуза с ведущими предприятиями промышленного сектора России за счет ЕЦП «Работа России»; - рост материального обязательного стимулирования студентов от заказчика целевого обучения; - повышение уровня компетенций за счет расширения практики стажировок	- Ухудшение финансового положения предприятий-заказчиков может привести к снижению количества предложений о целевом обучении; - желание выпускников уехать в крупные города вступает в противоречие с обязанностью отработать в конкретном регионе (Кузбассе); - поступающие и их родители не понимают «правил игры» (платформа «Работа России», обязанности, ответственность), боятся сложностей и выбирают поступление вне целевого приема, в том числе на платные места

Источник: разработано авторами

Авторами был проведен SWOT-анализ целевого обучения в техническом вузе (табл. 2).

Проведенный SWOT-анализ позволяет сделать вывод о том, что система целевого обучения в техническом вузе обладает существенным потенциалом.

Для его реализации необходима стратегия, направленная:

- на усиление профориентационной работы со школьниками для формирования осознанного выбора заказчика еще до поступления;

- развитие системы стажировок и практик на базе предприятий;

- повышение информированности поступающих о новых правилах и мерах поддержки;

- укрепление партнерских связей с работодателями для синхронизации образовательных программ с производственными задачами [5; 6].

Заключительным этапом в целевом обучении является трудоустройство выпускников вуза. КузГТУ демонстрирует высокую активность в налажива-



нии связей с работодателями (на 2026 г. заключено 1 440 договоров о практической подготовке студентов с профильными организациями), что создает благоприятную среду для целевого обучения и в дальнейшем для трудоустройства.

В настоящее время трудоустройство выпускников является сферой ответственности не только самого выпускника, но и работодателя, а также образовательной организации.

Согласно порядку целевого обучения, студент после получения диплома об образовании должен трудоустроиться к заказчику (работодателю) на срок, установленный в договоре о целевом обучении в пределах квоты. Однако вероятны и риски в виде неисполнения обязательств сторон в рамках заключенного целевого договора как со стороны заказчика, так и студента. В случае неисполнения обязательств в предоставлении рабочего места для выпускника, заказчик обязан выплатить штраф. Аналогичная ситуация и в случае отказа выпускника от трудоустройства в установленной организации. Опираясь на практику, можно отметить, что подобные ситуации встречаются редко, в том числе благодаря активной профориентационной программе вуза. Знакомство будущих студентов с работой на промышленных предприятиях-партнерах региона, вовлечение их в профориентационные мероприятия предприятий в рамках целевого обучения способствуют осознанному выбору будущего работодателя. Таким образом Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева проводит системную работу по снижению риска «случайного выбора» работодателя при поступлении на целевое обучение.

Заключение

Целевое обучение в техническом вузе является перспективным механизмом кадрового обеспечения отраслей экономики Кузбасса квалифицированными инженерными кадрами. Повысить его эффективность возможно за счет увеличения доли мест для приема на целевое обучение в пределах квоты в общем объеме мест, финансируемых за счет федерального бюджета.

Переход на ЕЦП «Работа России» обеспечивает прозрачность конкурсных процедур при поступлении на целевое обучение, усиливает взаимодействие сторон договора и позволяет конкретизировать содержание практической подготовки будущего специалиста.

Литература

1. Мотивационные аспекты обучения и их реализация в техническом вузе / Т. А. Балашова, Т. Л. Ким, Т. В. Лавряшина, Н. Б. Окушко // Образование и наука: современные тренды. Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. С. 91–100. EDN: UBWGGE.
2. Теоретико-методические аспекты развития региональной системы подготовки инженерных кадров для экономики Кузбасса / Т. Л. Ким, В. В. Меркурьев, В. О. Коротин // Региональная экономика и управление: электронный научный журнал. 2025. № 2 (82). EDN: FKEIHS.
3. Кочерга С. Ю. Трудоустройство выпускников ВУЗов и формат целевого обучения // Вестник экспертного совета. 2022. № 3 (30). С. 27–35. EDN: ULGETW.
4. Теоретико-методические аспекты развития региональной системы подготовки инженерных кадров для экономики Кузбасса / Т. Л. Ким, В. В. Меркурьев, В. О. Коротин [Электронный ресурс] // Региональная экономика и управление : электронный научный журнал. № 2 (82). Номер статьи 8204. URL: <https://eee-region.ru/article/8204/> (дата обращения: 17.02.2026).
5. Филиппов С. А., Толочкова И. А. К вопросу о договоре целевого обучения: прикладные аспекты // Вестник Российской правовой академии. 2024. № 1. С. 125–134. DOI: 10.33874/2072-9936-2024-0-1-125-134.
6. Эзрох Ю. С. Целевой прием в российские вузы: текущее состояние, проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 9–27. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-9-27.

References

1. Balashova T. A., Kim T. L., Lavryashina T. V., Okushko N. B. Motivatsionnye aspekty obucheniya i ikh realizatsiya v tekhnicheskom vuze [Motivational aspects of learning and their implementation in a technical university]. *Obrazovanie i nauka: sovremennye trendy*. Cheboksary, 2016, pp. 91–100. (In Russian).
2. Kim T. L., Merkurev V. V., Korotin V. O. Teoretiko-metodicheskie aspekty razvitiya regional'noy sistemy podgotovki inzhenernykh kadrov dlya ekonomiki Kuzbassa [Theoretical and methodological aspects of the development of a regional system for training engineering personnel for the economy of Kuzbass]. *Regional'naya ekonomika i upravlenie: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2025, no. 2 (82). (In Russian).
3. Kocherga S. Yu. Trudoustroystvo vypusnikov VUZov i format tselevogo obucheniya [Employment of university graduates and the format of targeted training]. *Vestnik ekspertnogo soveta*, 2022, no. 3 (30), pp. 27–35. (In Russian).
4. Kim T. L., Merkurev V. V., Korotin V. O. Teoretiko-metodicheskie aspekty razvitiya regional'noy sistemy podgotovki inzhenernykh kadrov dlya ekonomiki Kuzbassa [Theoretical and methodological aspects of the development of a regional system for training engineering personnel for the economy of Kuzbass]. *Regional'naya ekonomika i upravlenie: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2025, no. 2 (82), art. 8204. (In Russian).
5. Filippov S. A., Tolochkova I. A. K voprosu o dogovore tselevogo obucheniya: prikladnye aspekty [On the issue of the targeted training agreement: applied aspects]. *Vestnik Rossiyskoy pravovoy akademii*, 2024, no. 1, pp. 125–134. (In Russian).
6. Ezrokh Yu. S. Tseloy priem v rossiyskie vuzy: tekushchee sostoyaniye, problemy i puti ikh resheniya [Targeted admission to Russian universities: current state, problems and ways to solve them]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2022, vol. 31, no. 3, pp. 9–27. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 17.03.2026. Принята в печать 09.06.2026.

УДК/UDC 376

DOI 10.54509/22203036_2026_3_168

EDN VDUKXC

**Наджмеддинли Анар Наджмеддин оглу**

доктор философии по филологии, докторант программы
доктора наук кафедры «Педагогика, истории педагогики
и образования», Бакинский славянский университет,
г. Баку, Республика Азербайджан

Najmaddinli Anar Najmeddin oglu

PhD in Philological Sciences, Doctoral Candidate
of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy,
History of Pedagogy and Education, Baku Slavic University,
Baku, Republic of Azerbaijan

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ШКОЛАХ: АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

MODERN PRACTICES OF INCLUSION IN AZERBAIJANI SCHOOLS: THE QUALITY OF TEACHING STAFF TRAINING

Аннотация. Актуальность темы исследования определяется реализацией инклюзивной образовательной модели в системе образования Республики Азербайджан, что обеспечивает доступ всех категорий детей к качественному школьному образованию.

Цель исследования – выявление уровня готовности современных педагогических кадров к осуществлению инклюзии в азербайджанских школах.

В ходе исследования были решены следующие задачи: 1) систематизированы применяемые педагогические подходы; 2) выявлен уровень методической готовности педагогов; 3) сопоставлены практики школ Республики Азербайджан для детей с нарушениями зрения, слуха и моторики.

В исследовании применялись следующие методы: теоретический анализ научной литературы по инклюзивной педагогике, формально-логический анализ, сопоставление, обобщение. Также в рамках эмпирической части исследования был применен статистический анализ по результатам опроса среди школьных педагогов Республики Азербайджан.

По итогу исследования были сформулированы следующие выводы: в настоящий момент в Республике Азербайджан практическая реализация инклюзии детей с различными типами ограничения здоровья носит относительно фрагментарный характер и наблюдается дефицит специально разработанных методик и недостаточно развитая система подготовки педагогических кадров для инклюзивных классов.

Abstract. The research relevance is determined by the transition to an inclusive educational model in the education system of the Republic of Azerbaijan, which made it possible to expand the access of all categories of children to high-quality school education.

The research goal is to identify modern pedagogical practices of inclusion in Azerbaijan schools and assess their effectiveness for children with various categories of disabilities.

In the course of the study, the following tasks were solved: 1) the applied pedagogical approaches were systematized; 2) the level of methodological readiness of teachers has been revealed; 3) the practices of schools in the Republic of Azerbaijan for children with visual, hearing and motor impairments are compared.

The following methods were used in the study: theoretical analysis of scientific literature on inclusive pedagogy, formal logical analysis, comparison, generalization. Also, within the framework of the empirical part of the study, statistical analysis was applied based on the results of a survey among school teachers of the Republic of Azerbaijan.

As a result, the following conclusions were formulated: at the moment, the practical implementation of the inclusion of children with various types of disabilities in the Republic of Azerbaijan is relatively fragmentary and there is a shortage of specially developed methods and insufficient development of the system of training teachers for inclusive classes.

Ключевые слова: инклюзивное образование, Азербайджан, дети с ОВЗ, педагогические практики, универсальный дизайн обучения, готовность педагогов.

Keywords: inclusive education, Azerbaijan, children with disabilities, pedagogical practices, universal education design, readiness of teachers.

Введение

Актуальность развития инклюзивного образования в Республике Азербайджан обусловлена комплексом социально-политических и демографических факторов. Согласно данным Государственного комитета ста-



тики Азербайджанской Республики и Министерства образования, на 2026 г. в системе общего среднего образования обучается приблизительно 52 000 детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), что составляет около 3 % от общего контингента школьников¹. Такая численность свидетельствует о масштабности задачи по созданию инклюзивной среды обучения для детей с различными типами нарушений слуха, зрения и моторики. Более того, именно инклюзивные школы особенно актуальны в современном Азербайджане, поскольку представляют собой инструмент реализации государственной политики по социальной интеграции в рамках устойчивого развития².

Цель исследования состоит в выявлении состояния современных педагогических кадров для осуществления инклюзии в азербайджанских школах.

В ходе проведенного нами исследования были решены следующие задачи:

- 1) систематизированы применяемые педагогические подходы;
- 2) выявлен уровень методической готовности педагогов;
- 3) сопоставлены практики школ Республики Азербайджан для детей с нарушениями зрения, слуха и моторики.

Научная новизна исследования заключается в тщательном анализе системы подготовки кадров для инклюзивного образования в Республике Азербайджан на примере десяти ведущих школ страны.

Практическая значимость исследования определена ориентацией на совершенствование образовательной политики и механизмов профессионального развития.

Основной тезис нашего исследования состоит в том, что техническая адаптация среды (архитектурная доступность, базовое оборудование) является необходимым, но недостаточным условием для обучения детей с ОВЗ. Результативная инклюзия, на наш взгляд, предполагает внедрение новых педагогических технологий согласно принципам универсального дизайна обучения, поскольку дети с ОВЗ сталкиваются с проблемами доступа к образованию в ходе самого учебного процесса.

Как отмечают в своих работах А. Х. Асланбекова, Е. Э. Магомедова, А. Н. Магомедова, без адаптации самого содержания и методов подачи материала, способов взаимодействия и оценивания академической успеваемости само по себе физическое присутствие ребенка с ОВЗ в классе не гарантирует его академического и социального прогресса [1].

По мнению таких исследователей, как А. В. Колмакова [2], С. В. Комарова, И. А. Мезенцева, Е. И. Назарян, Е. В. Чухачева [3], в современной инклюзии необходимы педагогические подходы, которые могли бы обеспечить гибкость и вариативность учебного процесса в рамках общего образовательного стандарта.

В контексте управления инклюзивной школой Е. Г. Королева и Т. В. Мухлаева [4] полемизируют о подготовке руководителей образовательных организаций, рассматривая модуль инклюзивного образования как структурный и содержательный компонент их профессионального развития. Логическим продолжением этих тезисов является исследование А. В. Шолохова и А. В. Шлигель-Мильха, которые предлагают различать управление школой и управление учебным процессом внутри инклюзивной модели, обозначив конкретные организационные механизмы для этих двух направлений [10].

Одновременно в научном дискурсе развивается тема подготовки педагогов для инклюзивного образования: так, в своей работе Е. П. Хвастунова, О. А. Козырева и И. А. Руднева систематизируют структуру и содержание методической подготовки будущих педагогов к инклюзии на уровне магистратуры, а также выделяют необходимые для этого теоретические и практические модули повышения квалификации [8]. Вопросы профессионального взаимодействия и этической регуляции в условиях инклюзии исследуют А. В. Микляева, Е. К. Веселова, Г. В. Семенова и Е. В. Бахвалова: авторы рассматривают этическую регламентацию как инструмент для разрешения конфликтов и оптимизации взаимодействия между субъектами образовательного процесса [5].

С позиций изучаемой темы особый интерес представляют исследования, посвященные конкретным педагогическим методикам в инклюзивной среде: в частности, А. Б. Никитиной и А. Н. Россинской [6] проанализированы особенно востребованные практики театральной педагогики, обоснован потенциал данной практики для социально-эмоционального развития и успешной инклюзии детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс. Со своей стороны, Н. А. Симбирцева и Е. В. Шалагина [7] обращаются к медиапрактикам, которые, на основе социальных оценок педагогов, позволяют выявить трудности и перспективы их применения для детей с ОВЗ в инклюзивной системе образования. При этом, по мнению исследователей, не менее важен аспект взаимодействия школы с внешними субъектами, например: в своем исследовании

¹ Государственный статистический комитет Республики Азербайджан. Сайт. URL: <https://www.stat.gov.az/> (дата доступа: 12.01.2026).

² Там же.

Л. В. Христолюбова и А. В. Цыганкова [9] подробно рассматривают развитие системы «школа – семья» как центрального элемента инклюзивного образования.

В зарубежной историографии можно выделить работы по сравнительному анализу и системным основам инклюзии: так, М. Асрорул, А. Лаилл [11] в своей статье рассматривают стратегии распространения знаний как центральный элемент для обеспечения равноправия в образовательных системах. При этом китайские авторы Дж. Ли, Ю. Ян, С. Цзэн [13] проводят сравнительный анализ инклюзивных концепций в разных культурных контекстах. В эмпирических работах К. Горанссона и К. Нильхольма [12] представлен метасинтез инклюзивных школьных практик в Северной Европе и Северной Америке; причем авторы статьи констатируют значительное разнообразие и разнородность эмпирических реализаций, что указывает на отсутствие универсальной модели инклюзии в европейских странах. В работе В.-А. Мело-Лопес, А. Басантес-Андрате, К.-Б. Гудиньо-Мехия, Э. Эрнандес-Мартинес [14] рассматривается влияние искусственного интеллекта на инклюзивное образование.

В свою очередь, Р. Сли и Г. Тейт говорят о том, что инклюзивное образование в «алгоритмическую эпоху» сильно подвержено влиянию цифровых технологий в разных странах. В данном контексте необходимо обратить внимание на исследование, проведенное Ф. Р. Вайтоллер и К. А. Кинг Ториус [15], в котором рассматриваются критерии устойчивости инклюзивных практик через профессиональное сотрудничество педагогов городских школ. В данной работе, в частности, показано, что долгосрочный успех инклюзивного образования зависит от совместной работы педагогического состава городских и сельских школ.

Таким образом, анализ научной литературы показал разные подходы к инклюзии: от микроуровня конкретных педагогических методик и подготовки отдельных специалистов до макроуровня системного управления, сравнительной политики и устойчивого развития инклюзивных экосистем в глобальном и локальном масштабах.

Методология

Эмпирическую основу исследования составили данные анкетирования 150 педагогов из 10 общеобразовательных школ Азербайджана, осуществлявших преподавание в инклюзивных классах в 2025/26 уч. г. В выборку исследования вошли следующие школы с инклюзивными классами в Азербайджане:

- 1) г. Баку, лицей им. академика Зарифы Алиевой;
- 2) г. Баку, общеобразовательная школа № 245 им. Руслана Чернеги;

3) г. Сумгаит, общеобразовательная школа № 15 им. М. Физули;

4) г. Гянджа, общеобразовательная школа № 11 им. Н. Гянджеви;

5) г. Мингечевир, общеобразовательная школа № 7 им. Р. Мирабова;

6) г. Шеки, общеобразовательная школа № 5;

7) г. Ленкорань, общеобразовательная школа № 3 им. А. Асланова;

8) г. Нахичевань, общеобразовательная школа № 1 им. И. Сафарли;

9) г. Барда, общеобразовательная школа № 2 им. Н. Гянджеви;

10) г. Агджабеди, общеобразовательная школа № 4 им. С. Вургуня.

Критерии проведенного нами анализа результатов педагогических практик были дифференцированы по следующим нозологиям:

1) для детей с нарушениями зрения была выявлена степень применения тактильных дидактических материалов, аудиоописаний, рельефно-графических пособий; владения основами тифлокомментирования; адаптации текстовых заданий;

2) детей с нарушениями слуха были рассмотрены: применение визуализации (схем, инфографики), остаточного слуха с использованием звукоусиливающей аппаратуры; владение основами дактилологии и жестового языка; организация парной и групповой работы с учетом коммуникативных особенностей;

3) детей с нарушениями моторики была изучена степень адаптации письменных заданий (использование цифровых устройств, устных ответов), модификация практических работ, гибкость в требовании к скорости выполнения задач.

В рамках проведенного нами исследования были применены следующие методы: сопоставление, обобщение, историографический анализ научной литературы по инклюзивной педагогике, формально-логический анализ. В рамках эмпирической части исследования был применен статистический анализ по результатам опроса среди школьных педагогов Республики Азербайджан.

Результаты

Результаты проведенного нами опроса среди педагогов школ с инклюзивными классами в Республике Азербайджан позволяют констатировать неоднородность педагогических практик и уровня готовности учителей.

Общая готовность сформирована у 67 % респондентов (101 чел.), которые указали на отсутствие системной

подготовки по инклюзивной педагогике. Только 23 %, а именно 35 чел. из всей выборки, показали уверенное понимание основных принципов инклюзии для детей с ОВЗ. При этом, как удалось выявить в ходе исследования, для азербайджанских школьных учителей именно педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения представляет собой наиболее проблемную область: так, только 18 % учителей, а именно 27 чел., регулярно используют в своей педагогической работе тактильные модели, шрифт Брайля и прочие специальные материалы. В целом 82 %, а это 123 чел. из нашей выборки, просто укрупняют шрифт на распечатанных учебных материалах. И только общеобразовательная школа № 245 и лицей им. Зарифы Алиевой г. Баку среди всех остальных обследованных учебных заведений показали относительно неплохую оснащенность для инклюзивного обучения детей с ОВЗ. Тем не менее даже в этих школах только 40 % педагогов применяют адаптивные материалы для инклюзивного обучения.

Изученные нами школьные практики работы с детьми с нарушениями слуха показали, что только 35 % педагогов, а именно 53 чел. в выборке, применяют визуальные опоры для таких детей. Жестовым языком владеют только 8 % (12 опрошенных учителей) в основном в школах № 1 (г. Нахичевань) и № 5 (г. Шеки), где давно существуют ресурсные классы.

Проведенный анализ данных позволяет сделать следующий вывод: основной проблемой все еще остается

отсутствие системной теоретической подготовки у самих учителей. В частности, 67 % опрошенных нами респондентов не проходили курсы повышения квалификации для работы с детьми с ОВЗ. Данная ситуация, на наш взгляд, существенно ограничивает применение инклюзивного обучения. Сами принципы инклюзии уверенно понимают только 23 % педагогов азербайджанских школ. Основным приемом обучения для большинства педагогов (87 % всех респондентов) остается просто крупный шрифт, а тактильные материалы или шрифт Брайля применяют только 18 % школьных учителей.

В работе с детьми, имеющими нарушения слуха, только 35 % педагогов применяют визуальные опоры, а жестовым языком владеют только 8 % опрошенных нами учителей.

Таким образом, преодоление разрыва между декларацией и практикой требует перехода от разовых курсов повышения квалификации учителей школ с инклюзивными классами к созданию поддерживающей среды и методических ресурсных центров в Республике Азербайджан.

Заключение

Проведенный анализ позволяет констатировать, что применение инклюзивных практик в школах Республики Азербайджан на сегодняшний день отличается неравномерностью: наиболее развиты методы адаптации детей с нарушениями моторики, тогда как для

Таблица 1

Количественные данные исследования уровня готовности педагогов Азербайджана к инклюзивному образованию (150 чел.).

Параметр / категория детей с ОВЗ	Общий показатель (%)	Абсолютное значение (чел.)
1. Общая готовность и теоретические знания		
Отсутствие системной курсовой подготовки	67	101
Уверенное понимание принципов UDL (Universal Design for Learning)	23	35
2. Практики для детей с нарушениями зрения		
Регулярное использование специализированных материалов (тактильные модели, шрифт Брайля)	18	27
Ограничение адаптации укрупнением шрифта на распечатках	82	123
Общеобразовательная школа № 245 им. Руслана Чернеги (г. Баку) – применение адаптивных методов	40	12
Лицей им. Зарифы Алиевой (г. Баку) – применение адаптивных методов	40	12
3. Практики для детей с нарушениями слуха		
Активное использование визуальных опор (схем, графиков, таблиц)	35	53
Владение жестовым языком на уровне применения в учебном процессе	8	12
Корреляция между стажем работы и частотой использования визуальных методик	Коэффициент $r=0,41$	–
4. Практики для детей с нарушениями моторики		
Применение адаптации заданий (устные ответы, компьютерный ввод)	71	107
Целенаправленное планирование дифференцированных двигательных пауз или модификация лабораторных работ	29	44

детей с сенсорными нарушениями (зрение, слух) педагогический инструментарий остается крайне ограниченным и зачастую сводится к поверхностным модификациям имеющихся методик работы с нормотипичными детьми. В связи с выявленными проблемами возникает необходимость повышения качества инклюзивной практики на всех уровнях системы образования, начиная с качества подготовки педагогических кадров для инклюзивных школ.

Литература

1. Использование цифровых технологий при реализации программ инклюзивного образования в современной школе / А. Х. Асланбекова, Е. Э. Магомедова, А. Н. Магомедова // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87–2. С. 23–26. EDN: FOJKSM.
2. Колмакова А. В. Организация тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе: проблемы и перспективы // Вестник науки. 2025. Т. 1. № 6 (87). С. 815–822. EDN: DWSLEA.
3. Роль инновационных педагогических технологий в формировании инклюзивной образовательной среды в современных школах / С. В. Комарова, И. А. Мезенцева, Е. И. Назарян, Е. В. Чухачева // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 9-2. С. 65–75. DOI: 10.25726/k1204-5453-4311-r. EDN: BVDMES.
4. Королева Е. Г., Мухлаева Т. В. Модуль инклюзивного образования как ключевой компонент содержания подготовки руководителей школ // Человек и образование. 2022. № 3 (72). С. 164–171. DOI: 10.54884/S181570410023132-0. EDN: ZSDJXG.
5. Этическая регламентация как ресурс в разрешении проблем взаимодействия субъектов образования в условиях интеграции и инклюзии / А. В. Микляева, Е. К. Веселова, Г. В. Семенова, Е. В. Бахвалова // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 3 (96). С. 423–439. DOI: 10.15507/1991-9468.096.023.201903.423-439. EDN: XXZFGW.
6. Никитина А. Б., Россинская А. Н. Театральная педагогика в современном образовании и культуре: анализ востребованных практик // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 4. С. 58–79. DOI: 10.24412/2076-9121-2025-4-58-79. EDN: ZCEFMW.
7. Симбирцева Н. А., Шалагина Е. В. Трудности и перспективы использования медиapraktik с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной школы: социальные оценки педагогов // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2024. № 2 (65). С. 48–60. DOI: 10.26907/2079-5912.2024.2.48-60. EDN: ENTPHB.
8. Структура и содержание методической подготовки будущих педагогов к инклюзии в магистратуре / Е. П. Хвастунова, О. А. Козырева, И. А. Руднева // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-4. С. 338–340. EDN: FLTOSB.
9. Христолубова Л. В., Цыганкова А. В. Развитие системы взаимодействия «школа – семья» в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2020. № 2 (58). С. 103–114. DOI: 10.26170/sp20-02-09. EDN: VJSHGO.
10. Шолохов А. В., Шлигель-Мильх А. В. Управление школой как системой и управление образовательным процессом в рамках модели инклюзивного образования // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2018. № 1. С. 123–128. EDN: USHFZY.
11. Mais A., Yaum L. A. Inclusive education in the digital age: A systematic literature review on assistive technology development // Multidisciplinary Reviews. 2026. Vol. 9. No. 5. Art. 2026223. DOI: 10.31893/multirev.2026223. EDN: IQFRDR.
12. Göransson K., Nilholm C. Conceptual diversities and empirical realities: A meta-synthesis of inclusive school practices in Northern Europe and North America // International Journal of Inclusive Education. 2025. Vol. 29.3. P. 301–318.
13. Exploring Artificial Intelligence in Inclusive Education: A Systematic Review of Empirical Studies / J Li., Y. Yan, X. Zeng // Applied Sciences (Switzerland). 2025. Vol. 15. No. 23. Art. 12624. DOI: 10.3390/app152312624. EDN: YOZQAQ.
14. The Impact of Artificial Intelligence on Inclusive Education: A Systematic Review / V.-A. Melo-López, A. Basantes-Andrade, C.-B. Gudiño-Mejía, E. Hernández-Martínez // Education Sciences. 2025. Vol. 15. No. 5. P. 539. DOI: 10.3390/educsci15050539. EDN: DUXDTK.
15. Waitoller F. R., King Thorius K. A. Sustaining inclusive practices: A comparative longitudinal study of professional collaboration in urban schools // Urban Education. 2026. Vol. 61.2. P. 245–273.

References

1. Aslanbekova A. Kh., Magomedova E. E., Magomedova A. N. Ispol'zovanie tsifrovyykh tekhnologiy pri realizatsii programm inkluzivnogo obrazovaniya v sovremennoy shkole [The use of digital technologies in the implementation of inclusive education programs in modern schools]. Problemy sovremennoy pedagogicheskogo obrazovaniya, 2025, no. 87-2, pp. 23–26. (In Russian).
2. Kolmakova A. V. Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'noy shkole: problemy i perspektivy [Organization of tutor support for children with disabilities in a general education school: problems and prospects]. Vestnik nauki, 2025, vol. 1, no. 6 (87), pp. 815–822. (In Russian).
3. Komarova S. V., Mezentsева I. A., Nazaryan E. I., Chukhacheva E. V. Rol' innovatsionnykh pedagogicheskikh tekhnologiy v formirovaniy inkluzivnoy obrazovatel'noy sredy v sovremennykh shkolakh [The role of innovative pedagogical technologies in the formation of an inclusive educational environment in modern schools]. Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika, 2024, no. 9-2, pp. 65–75. (In Russian).
4. Koroleva E. G., Mukhlaeva T. V. Modul' inkluzivnogo obrazovaniya kak klyuchevoy komponent soderzhaniya podgotovki rukovoditeley shkol [The inclusive education module as a key component of the content of training for school leaders]. Chelovek i obrazovanie, 2022, no. 3 (72), pp. 164–171. (In Russian).
5. Miklyaeva A. V., Veselova E. K., Semenova G. V., Bakhalova E. V. Etycheskaya reglamentatsiya kak resurs v razreshenii problem vzaimodeystviya sub'ektov obrazovaniya v usloviyakh integratsii i inkluzii [Ethical regulation as a resource in resolving problems of interaction between subjects of education in the context of integration and inclusion]. Integratsiya obrazovaniya, 2019, vol. 23, no. 3 (96), pp. 423–439. (In Russian).
6. Nikitina A. B., Rossinskaya A. N. Teatral'naya pedagogika v sovremennom obrazovanii i kul'ture: analiz vostrebovannykh praktik [Theater pedagogy in modern education and culture: analysis of demanded practices]. Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya, 2025, no. 4, pp. 58–79. (In Russian).
7. Simbirtseva N. A., Shalagina E. V. Trudnosti i perspektivy ispol'zovaniya mediapraktik s det'mi s OVZ v usloviyakh inkluzivnoy shkoly: sotsial'nye otsenki pedagogov [Difficulties and prospects of using media practices with children with disabilities in an inclusive school: social assessments of teachers]. Kazanskiy sotsial'no-gumanitarnyy vestnik, 2024, no. 2 (65), pp. 48–60. (In Russian).
8. Khvastunova E. P., Kozyreva O. A., Rudneva I. A. Struktura i soderzhanie metodicheskoy podgotovki budushchikh pedagogov k inkluzii v magistrature [Structure and content of methodological training of future teachers for inclusion in master's pro-



- grams]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 2023, no. 81-4, pp. 338–340. (In Russian).
9. Khristolyubova L. V., Tsygankova A. V. Razvitie sistemy vzaimodeystviya "shkola – sem'ya" v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of the "school – family" interaction system in the context of inclusive education]. Spetsial'noe obrazovanie, 2020, no. 2 (58), pp. 103–114. (In Russian).
 10. Sholokhov A. V., Shligel-Milkh A. V. Upravlenie shkoly kak sistemoy i upravlenie obrazovatel'nym protsessom v ramkakh modeli inklyuzivnogo obrazovaniya [School management as a system and educational process management within the framework of the inclusive education model]. Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chekhova, 2018, no. 1, pp. 123–128. (In Russian).
 11. Mais A., Yaum L. A. Inclusive education in the digital age: A systematic literature review on assistive technology development. Multidisciplinary Reviews, 2026, vol. 9, no. 5, art. 2026223. (In English).
 12. Göransson K., Nilholm C. Conceptual diversities and empirical realities: A meta-synthesis of inclusive school practices in Northern Europe and North America. International Journal of Inclusive Education, 2025, vol. 29.3, pp. 301–318. (In English).
 13. Li J., Yan Y., Zeng X. Exploring Artificial Intelligence in Inclusive Education: A Systematic Review of Empirical Studies. Applied Sciences (Switzerland), 2025, vol. 15, no. 23, art. 12624. (In English).
 14. Melo-López V.-A., Basantes-Andrade A., Gudiño-Mejía C.-B., Hernández-Martínez E. The Impact of Artificial Intelligence on Inclusive Education: A Systematic Review. Education Sciences, 2025, vol. 15, no. 5, p. 539. (In English).
 15. Waitoller F. R., King Thorius K. A. Sustaining inclusive practices: A comparative longitudinal study of professional collaboration in urban schools. Urban Education, 2026, vol. 61.2, pp. 245–273. (In English).

Статья поступила в редакцию 16.04.2026. Принята в печать 29.06.2026.

УДК/UDC 378.4:004.9

DOI 10.54509/22203036_2026_3_173

EDN YUXBCK



Никитина Елена Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор,
директор центра издательской деятельности
и научного сервиса, профессор кафедры теории,
методики и менеджмента начального образования,
главный научный сотрудник управления научной
работы, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Цилицкий Виталий Сергеевич

кандидат педагогических наук, доцент,
начальник управления научной работы, доцент кафедры
педагогике и психологии, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Челябинск

Nikitina Elena Yu.

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Director of the Center for Publishing Activities
and Academic Services, Professor of the Department of Theory,
Methodology and Management of Primary Education,
Chief Researcher of the Research Management Office,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk

Tsilitsky Vitaly S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Research Management Office,
Docent of the Department of Pedagogy and Psychology,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk

ОТ АДМИНИСТРИРОВАНИЯ К ЭКОСИСТЕМЕ: ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТОЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

FROM ADMINISTRATION TO ECOSYSTEM: DIGITAL TECHNOLOGIES FOR MANAGING THE RESEARCH WORK OF FUTURE TEACHERS

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена переходом педагогического образования к модели «исследование как практика», требующей от будущих учителей компетенций в области научного поиска и анализа данных. Однако системы управления обучением (LMS), в которых сегодня в основном протекает

образовательный процесс, хорошо справляются с трансляцией знаний, но плохо поддерживают открытый, нелинейный и проектный характер научной работы.

Цель статьи – предложить концептуальную модель экосистемы управления научно-исследовательской работой (НИР) будущих учителей, основанную на син-

тезе цифровых технологий и принципов развивающего управления.

Работа построена в логике дизайн-исследования, направленного на разработку и апробацию педагогической инновации. Исследование носило смешанный характер и включало три последовательных этапа: 1) аналитико-проектировочный; 2) опытно-экспериментальный; 3) оценочно-рефлексивный.

Методологическую основу составили: анализ кейсов интеграции научных модулей в LMS, теоретическое моделирование и экспертный опрос преподавателей педагогических вузов. Результатом исследования является трехкомпонентная архитектура «Экосистема НИР», включающая модули интеллектуального трекинга, коллаборативной рефлексии и проектного портфолио. Показано, что внедрение модели смещает фокус управления с контроля сроков на формирование исследовательской идентичности и агентности студента. Значимость работы состоит в возможности интеграции предложенной модели в существующие LMS-платформы (такие как Moodle) для модернизации подготовки педагогов.

Abstract. The relevance of this study stems from the shift in teacher education toward the “research as practice” model, which requires future teachers to possess competencies in scientific inquiry and data analysis. However, the learning management systems (LMS) in which the educational process predominantly takes place today are effective at transmitting knowledge but poorly support the open-ended, non-linear, and project-based nature of research work.

The purpose of this article is to propose a conceptual model of an ecosystem for managing the research work (R&D) of future teachers, based on the synthesis of digital technologies and the principles of developmental management.

The study is structured according to the logic of design-based research aimed at developing and testing a pedagogical innovation. The research was of a mixed-methods nature and comprised three consecutive stages: 1) analytical and design; 2) experimental; 3) evaluative and reflective.

The methodological framework consisted of a case analysis of the integration of research modules into LMS, theoretical modeling, and an expert survey of pedagogical university faculty. The outcome of the study is a three-component “R&D Ecosystem” architecture, which includes modules for intelligent tracking, collaborative reflection, and a project portfolio. It is demonstrated that the implementation of the model shifts the focus of management from deadline control to the formation of the student’s research identity and agency. The significance of the work lies in the possibility of integrating the proposed model into existing LMS platforms (such as Moodle) to modernize teacher training.

Ключевые слова: управление научной работой, будущее учителя, цифровые технологии, исследовательские компетенции, экосистема НИР.

Keywords: research work management, future teachers, digital technologies, research competencies, R&D ecosystem.

Введение

Повестка современного педагогического образования такова: учитель сегодня – это не транслятор знаний, а исследователь, способный к анализу данных и проектированию образовательной среды [1]. Подготовка такого специалиста требует пересмотра подходов к управлению одной из ключевых составляющих учебного плана – научно-исследовательской работой (далее – НИР) [2; 3].

Парадокс в том, что сегодня управление НИР студентов часто «спрятано» в тех же системах Learning Management System (LMS), что и обычные курсы. Это удобно для администрирования: можно загрузить файл с отчетом, поставить оценку. Однако такой подход игнорирует саму природу научного поиска. Исследования показывают, что профессиональное развитие, в том числе и исследовательское, происходит не путем простой передачи знаний, а через процесс «реконтекстуализации», когда студент переосмысливает теорию под свои собственные задачи и практический опыт. Обычная LMS с ее линейной логикой для этого не приспособлена, что подтверждает и дефицит цифровых компетенций у самих преподавателей.

Мы предлагаем посмотреть на проблему иначе: перейти от «управления курсом» к построению цифровой экосистемы исследовательского роста [4]. Эта экосистема должна объединить не только организационные, но и развивающие функции [5], помогая студенту шаг за шагом выстраивать собственную траекторию в науке. Центральная идея, на которой строится работа, – это переход от логистического к развивающему управлению исследовательской деятельностью. Традиционная LMS, хорошо управляя курсами, фрагментирует НИР до серии сдаточных событий, оставляя в тени ее нелинейную поисковую природу. М. С. Чванова, И. А. Киселева, А. А. Скворцов раскрывают преобразующий потенциал цифровых образовательных экосистем для НИР [6].

Нами выдвигается идея «НИР-Экосистемы» как персонализированной цифровой среды, где функция управления не сводится к контролю сроков, а становится сервисной, поддерживающей.

Методология

В опытно-экспериментальной работе на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гума-



нитарно-педагогический университет» приняли участие 112 студентов 3–4-х курсов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (профили: «Начальное образование», «Филологическое образование»), освоивших модуль «Методология и методы педагогического исследования». Студенты были разделены на две группы: контрольную (традиционная организация НИР через LMS Moodle в режиме «задание – файл – оценка») и экспериментальную ($n = 57$). К исследованию также были привлечены 8 преподавателей, выполнявших роли научных руководителей и тьюторов. Выборки уравнивались по академической успеваемости и исходному уровню исследовательских умений (тест на старте показал отсутствие статистически значимых различий: t -критерий Стьюдента, $p > 0.05$).

Применялся комплекс взаимодополняющих методов.

1. Платформа-прототип. Спроектирована и развернута на базе Moodle 4.x расширенная цифровая среда «НИР-Экосистема», интегрирующая три авторских модуля:

- модуль интеллектуального трекинга: надстройка на основе плагина Events Log, визуализирующая цифровые следы студента и дающая рекомендации по выбору темы и литературы;

- модуль коллаборативной рефлексии: настроенный семинар Workshop с особыми критериями взаимного оценивания, сфокусированными на конструктивной критике исследовательского дизайна, а не финального текста;

- модуль проектного портфолио: настроенный плагин Exabis Portfolio, структурированный под накопление артефактов по этапам педагогического исследования (от замысла до интерпретации данных).

2. Диагностический инструментарий:

- тест «Оценка исследовательских компетенций» (адаптированная версия, включающая кейсы на планирование, анализ данных и интерпретацию);

- опросник «Вовлеченность в НИР» (по Утрехтской шкале вовлеченности в модификации для учебной деятельности, внутренняя согласованность α Кронбаха $> 0,8$);

- карта наблюдения «Агентность в научном поиске», заполняемая тьюторами (фиксация проявлений инициативы, самостоятельного выбора методов, формулирования гипотез);

- полуструктурированные интервью с фокус-группами студентов (6 фокус-групп по 6–8 чел.).

3. Методы анализа: количественные данные обрабатывались с помощью t -критерия Стьюдента для связанных и несвязанных выборок, а также критерия Манна-

Уитни. Качественные данные интервью и карт наблюдения кодировались, категоризировались и подвергались контент-анализу с выделением устойчивых паттернов.

Результаты

Анализ современной научной литературы показывает, что проблема управления научно-исследовательской работой (НИР) будущих педагогов отличается существенной значимостью [7; 8]. Управление НИР в цифровой среде находится на пересечении нескольких активно развивающихся, но пока слабо связанных между собой исследовательских направлений [9]. Можно выделить три ключевых кластера, каждый из которых вносит свой вклад в понимание проблемы, но в то же время оставляет нераскрытым ее центральный аспект.

1. Эволюция роли научного руководителя в цифровую эпоху.

Первый значимый вектор дискуссии связан с фундаментальной сменой модели научного наставничества [10]. Традиционная, или «аналоговая», модель «мастер – ученик», при которой руководство НИР основывалось на непосредственном, часто интуитивном контроле, сегодня переживает системный кризис. Исследователи и эксперты в области высшего образования сходятся во мнении, что на смену ей приходит модель, которую можно обозначить как «Научный руководитель 2.0». Ключевые изменения касаются самой сути работы наставника: происходит переход от тотального контроля к процессному управлению, от «ручного» труда к использованию цифровых инструментов для мониторинга прогресса, структурирования коммуникации и организации обратной связи.

В рамках этой новой парадигмы меняется и ценность руководителя: его авторитет все больше зиждется не на монополии на проверку черновиков, а на способности давать глубокие методологические и карьерные инсайты, выступая в роли архитектора исследовательского пути ученика. Данный тренд напрямую обуславливает необходимость пересмотра архитектуры цифровой среды для НИР: она должна не просто оцифровывать старые бюрократические процедуры, а в первую очередь освобождать время наставника и студента для содержательного научного взаимодействия, беря на себя логистическую и административную рутину.

2. Цифровая грамотность педагогов и интеграция цифровых инструментов в образование.

Второй пласт исследований сосредоточен на активно изучаемой области цифровых компетенций педагогов [11]. В этом направлении можно выделить две взаимосвязанные линии. Одна из них, более

глобальная, рассматривает общие вопросы цифровой трансформации образования: внедрение искусственного интеллекта, систем управления обучением (LMS), инструментов смешанного и гибридного обучения. Эти работы подтверждают, что основой современных образовательных экосистем становятся именно LMS-платформы, которые служат «становым хребтом» для планирования, распространения ресурсов и организации диалога. В то же время исследователи признают, что технологический потенциал часто упирается в такие барьеры, как цифровое неравенство, недостаточная инфраструктура и, что особенно важно, ограниченная готовность самих преподавателей к работе с данными и новыми инструментами.

Другая, более узкая линия фокусируется непосредственно на цифровой грамотности учителей как ключевом факторе успешных образовательных изменений [12]. Исследования показывают, что способность педагогов осмысленно использовать технологии определяется целым рядом факторов, среди которых особое место занимает поддерживающая и инновационная организационная культура учебного заведения. Однако, что критически важно для нашей темы, практически все эти исследования рассматривают учителя как субъекта, использующего цифровые инструменты для организации обучения школьников, а не для управления своим собственным профессиональным, в том числе научным, развитием. Вопрос о том, как та же цифровая среда и те же компетенции могут быть применены для поддержки исследовательской деятельности самого педагога на этапе его вузовской подготовки, остается за рамками большинства работ.

3. Исследовательские компетенции учителя и их связь с цифровыми навыками.

Третий, самый малочисленный, но наиболее близкий к нашему исследованию кластер образуют работы, постулирующие необходимость синергии цифровых и исследовательских компетенций [13]. В современном информационном обществе роль педагога трансформируется, и исследовательская деятельность становится неотъемлемой частью его профессионализма. В работе К. М. Е. Palines, J. М. U. Moreno, A. G. Tatlonghari, R. A. Ortega-Dela Cruz предпринята попытка обосновать взаимосвязь этих двух видов компетенций, там указывается, что цифровые технологии обладают огромным потенциалом для поддержки исследовательской работы педагога, а осмысленное использование цифровых инструментов, в свою очередь, расширяет возможности для научного поиска [14].

Для формирования этой синергии предлагается использовать проектное и исследовательское

обучение, создавать специализированные цифровые исследовательские среды и активно внедрять практики наставничества. Однако на сегодняшний день эти предложения носят в основном теоретический или декларативный характер. Концептуальные модели и конкретные технологические решения, которые бы позволяли эффективно управлять научно-исследовательской работой будущих учителей на всех ее этапах – от замысла до публикации – в целостной цифровой среде, в современной литературе практически отсутствуют.

Таким образом, проведенный обзор позволяет сделать два ключевых вывода. Во-первых, существует консенсус о кризисе традиционных моделей управления НИР и назревшей необходимости их цифровой трансформации. Во-вторых, в исследовательском поле явно ощущается дефицит работ, которые бы переводили эту дискуссию из плоскости общих рассуждений в плоскость практических, технологически обоснованных решений для педагогического образования. Наше исследование призвано заполнить этот пробел, предложив апробированную модель «НИР-Экосистемы», построенную на принципе синергии управления, технологий и педагогического наставничества.

Разрабатывая свою модель, мы отталкивались от двух ключевых идей. Первая – это теория реконтекстуализации, которая говорит нам, что знание нельзя просто «переложить» из учебника в голову, оно каждый раз рождается заново в конкретной деятельности. Вторая – это наш собственный анализ опыта педагогических вузов, показавший, что попытки «включить» науку в стандартные учебные модули часто буксуют из-за слабой обратной связи и отсутствия гибкости.

В итоге мы пришли к выводу, что новая архитектура НИР должна складываться из трех ключевых модулей.

1. Модуль интеллектуального трекинга и навигации. Вместо того чтобы просто фиксировать оценки, система должна анализировать цифровые следы студента: какие статьи он читает, на каких семинарах задает вопросы, какие методы упоминает в эссе. На основе этих данных она может «подсветить» его скрытые научные интересы и предложить подходящего научного руководителя или тему курсовой. Например, как это отчасти реализовано в научных кабинетах для управления публикационной активностью преподавателей.

2. Модуль коллаборативной рефлексии. Суть науки – в диалоге и критике. Этот модуль выходит за рамки форума. Это среда, где студент может выложить черновик своего исследования и получить «умную» обратную связь не только от преподавателя, но и от сокурсников по заданным критериям. Именно в таком общении,

по мнению исследователей, и происходит трансформация учебных знаний в профессиональные.

3. Модуль динамического проектного портфолио. Сегодня курсовую работу часто сдают и забывают. Наша идея в том, чтобы все артефакты исследовательской деятельности (от первого прочитанного конспекта до итоговой статьи) накапливались в едином пространстве. Это позволяет и студенту, и его руководителю видеть развитие компетенций в динамике, а не только финальный результат.

Внедрение такой экосистемы — это не просто техническая задача, это сдвиг в философии управления. Если обычный подход сосредоточен на контроле сроков и загрузке файлов, то наша модель нацелена на развитие исследовательской агентности. Другими словами, студент из исполнителя превращается в автора собственного научного пути.

Мы предполагаем, что апробация такой модели на базе, например, расширенной платформы Moodle покажет качественный рост по нескольким показателям. Во-первых, это вовлеченность: персонализированная навигация и удобные инструменты для совместной работы могут заметно повысить мотивацию. Во-вторых, это качество самих исследований: когда студент видит свою работу как целостный проект, а не разовую задачу, меняется и его отношение к делу.

Мы не закрываем глаза на возможные риски. Самый очевидный — это дополнительная нагрузка на преподавателей, которым придется осваивать новые инструменты. Второй — технологические барьеры и неравный доступ к ресурсам в разных вузах. Эти вызовы требуют отдельного внимания, возможно, через создание программ повышения квалификации и облачных технологий, которые не требуют от университета закупки дорогостоящего оборудования группе, где коммуникация замыкалась на диаде «студент — преподаватель» и носила преимущественно оценочный характер.

Мы также видим, что переход к развивающей модели управления не отменяет, а переосмысливает роль преподавателя. Если освободить его от функций «приемщика файлов», он получает ресурс времени на содержательное научное руководство. Обнаруженный нами «парадокс нагрузки» подтверждает: цифровая экосистема — не дополнительная надстройка, а инструмент оптимизации, позволяющий перенаправить усилия студента с формальной сдачи на содержательный научный поиск.

Апробация модели «НИР-Экосистема» позволила получить значимые эффекты в экспериментальной группе.

1. Прирост исследовательских компетенций. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали статистически значимо более высокий прирост по итоговому тесту по сравнению с контрольной ($p < 0,01$). Особенно заметные различия проявились в разделах «Планирование исследования и формулировка гипотезы» и «Выбор методов, адекватных задаче», то есть там, где требуется не воспроизведение знаний, а их проектировочное применение.

2. Изменение характера вовлеченности и агентности. Качественный анализ интервью и карт наблюдения показал сдвиг в позиции студента. Типичными высказываниями в фокус-группах были: «Я сам увидел по карте (интеллектуальный трекинг), что постоянно скатываюсь в реферативность, и понял, над чем работать», «Оценивая чужие замыслы (в модуле рефлексии), я начал лучше видеть дыры в своем». Тьюторами зафиксирован рост проявлений агентности: если на старте студент ждал указаний, то к середине курса чаще приходил с собственными предложениями по корректровке дизайна. В контрольной группе преобладал запрос на одобрение готового фрагмента.

3. Парадокс нагрузки и продуктивности. Интересен результат по нагрузке: на старте студенты группы отводили на НИР больше времени, чем в контрольной, из-за необходимости осваивать новый интерфейс. Однако к концу модуля, по данным логов, время выполнения типовых задач (подбора литературы, оформления обзора) в экспериментальной группе сократилось на 15–20 % по сравнению с началом, тогда как время на собственно аналитическую работу (интерпретацию данных) возросло. Это говорит о перераспределении усилий с рутинных операций на содержательную работу.

Заключение

Наблюдаемый сдвиг агентности от запроса готовых решений к инициативному проектированию мы связываем именно с архитектурой «Экосистемы». Модуль трекинга, визуализируя «блуждания» студента, делал их предметом осознания, а не внешнего порицания. В свою очередь, модуль рефлексии, построенный на взаимном оценивании замыслов, а не продуктов, создавал безопасную, но требовательную среду, где ошибка воспринималась как учебный материал. Это качественно отличается от ситуации в контрольной группе, где коммуникация замыкалась на диаде «студент — преподаватель» и носила преимущественно оценочный характер.

Эмпирические данные подтверждают, что знание по методологии не транслируется, а прорабатывается на материале собственного исследовательского про-

екта студента, чему и служат инструменты экосистемы. Исследовательская компетентность возникает не в уединенном написании текста, а в постоянном диалоге с научным руководителем и сокурсниками, где кристаллизуются критерии качества научного поиска. Цифровая среда призвана этот диалог интенсифицировать. Управленческие решения (тьютора или самого студента) могут и должны опираться на данные о реальном исследовательском поведении, а не только на итоговый результат. Цифровой след становится основой для развивающей обратной связи.

Практическая отдача от исследования видится нам в нескольких плоскостях:

1. Для преподавателей и руководителей НИР предложена воспроизводимая модель организации НИР на широкодоступной платформе Moodle с описанием конфигураций плагинов Workshop и Exabis Portfolio под задачи исследовательской деятельности, которая может быть адаптирована без привлечения дорогостоящего ПО.

2. Для студентов разработана навигационная логика, которая может быть превращена в интерфейс «цифрового помощника» молодого исследователя, помогающего удерживать фокус на исследовательском вопросе и подбирать релевантные методы.

3. Для менеджмента педагогических вузов обоснован и операционализирован подход к оценке не только результата, но и процесса НИР (через цифровые артефакты и динамическое портфолио), что может служить основой для внутреннего мониторинга качества подготовки будущих учителей и модернизации соответствующих модулей учебного плана.

Литература

1. Дроботенко Ю. Б., Старкова А. В. Исследовательские задачи педагога как средство освоения новых контекстов профессиональной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2025. № 216. С. 128–141. DOI: 10.33910/1992-6464-2025-216-128-141. EDN: NFOLTQ.
2. Давыденко Т. М., Беньаш М. В. Технология селективного управления развитием творческого потенциала студентов вуза в системе научно-исследовательской работы // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. С. 132. EDN: OXCDYX.
3. Методы стимулирования научно-исследовательской работы студентов в вузах России / Н. М. Семенюк, М. М. Борисова, С. Е. Шукшина, Н. А. Муртазина // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-1 (76). С. 187–194. DOI: 10.25726/k7674-1199-7377-v. EDN: LUKSLP.
4. An Experiential Design Learning Model Within a Digital Learning Ecosystem for Enhancing AI Competencies and Instructional Innovation in Pre-Service Science Teacher Education / S. Techakosit, T. Rukngam, J. Nookhong, P. Wannapiroon // Education Sciences. 2026. Vol. 16. No. 2. P. 314. DOI: 10.3390/educsci16020314. EDN: ZUANEI.
5. Simchenko N. A., Berkovich M. L. Ecosystem designing for the development of universities in a digital environment // Perspectives of Science and Education. 2021. No. 1 (49). P. 491–505. DOI: 10.32744/pse.2021.1.34. EDN: RAQULD.
6. A prototype of a digital ecosystem for undergraduates' research activities / M. S. Chvanova, I. A. Kiseleva, A. A. Skvortsov // Perspectives of Science and Education. 2025. No. 2 (74). P. 689–701. DOI: 10.32744/pse.2025.2.44. EDN: QLBLMU.
7. Научно-педагогические основы доказательного управления развитием научно-образовательной экосистемы вуза / Н. И. Аскарова, Н. Б. Пугачева, А. Н. Лунев // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 40–42. EDN: HREYLC.
8. Кеммет Е. В., Михайлова А. Н. Модель распределенного управления научно-исследовательской деятельностью студентов // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2025. Т. 18. № 1. С. 48–60. DOI: 10.31660/1993-1824-2025-1-48-60. EDN: ZYNKXG.
9. Бадамшин Р. А., Мухачева Н. Н. Поддержка принятия решений по управлению НИРС на основе моделирования информационно-интеллектуальных ресурсов // Вестник Уфимского государственного авиационного технического университета. 2011. Т. 15. № 5 (45). С. 227–240. EDN: PWUHHO.
10. Научный руководитель и научный наставник: обновление старых ролей и смыслов / П. А. Амбарова, Н. В. Шаброва, Е. В. Кеммет // Вестник Института социологии. 2024. Т. 15. № 4. С. 282–302. DOI: 10.19181/vis.2024.15.4.14. EDN: FNGWGX.
11. Цифровые инструменты для организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся / Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова, Н. С. Амосова // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-4. С. 278–280. EDN: RUGMNF.
12. Кулаева О. А., Филимонов А. С. Компетентно-ориентированная подготовка учителя-исследователя: интеграция исследовательской (проектной) деятельности и цифровой грамотности будущих педагогов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2025. Т. 27. № 5 (104). С. 9–15. DOI: 10.37313/2413-9645-2025-27-104-9-15. EDN: KXCFTQ.
13. Спиридонова Ю. С. Исследовательские навыки как компонент формируемой цифровой культуры будущих педагогов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (60). С. 141–147. DOI: 10.52772/25420291_2023_4_141. EDN: SOBMCW.
14. Integrating Information and Communication Technologies to Enhance High School Students' Research Capabilities / K. M. E. Palines, J. M. U. Moreno, A. G. Tatlonghari, R. Ortega-Dela Cruz // Journal of Educational Research and Practice. 2025. Vol. 15. No. 1. DOI: 10.5590/jerap.2025.15.1952. EDN: KVXPLB.

References

1. Drobotenko Yu. B., Starkova A. V. Issledovatel'skie zadachi pedagoga kak sredstvo osvoeniya novykh kontekstov professional'noy deyatel'nosti [Research tasks of a teacher as a means of mastering new contexts of professional activity]. Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena, 2025, no. 216, pp. 128–141. (In Russian).
2. Davydenko T. M., Benyash M. V. Tekhnologiya selektivnogo upravleniya razvitiem tvorcheskogo potentsiala studentov vuza v sisteme nauchno-issledovatel'skoy raboty [Technology of selective management of the development of creative potential of university students in the system of research work]. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya, 2012, no. 1, p. 132. (In Russian).
3. Semenyuk N. M., Borisova M. M., Shukshina S. E., Murtazina N. A. Metody stimulirovaniya nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov v vuzakh Rossii [Methods of stimulating research work of stu-



- dents in Russian universities]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 2024, no. 2-1 (76), pp. 187–194. (In Russian).
4. Techakosit S., Rukngam T., Nookhong J., Wannapiroon P. An Experiential Design Learning Model Within a Digital Learning Ecosystem for Enhancing AI Competencies and Instructional Innovation in Pre-Service Science Teacher Education. *Education Sciences*, 2026, vol. 16, no. 2, p. 314. (In English).
 5. Simchenko N. A., Berkovich M. L. Ecosystem designing for the development of universities in a digital environment. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 1 (49), pp. 491–505. (In English).
 6. Chvanova M. S., Kiseleva I. A., Skvortsov A. A. A prototype of a digital ecosystem for undergraduates' research activities. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 2 (74), pp. 689–701. (In English).
 7. Askarova N. I., Pugacheva N. B., Lunev A. N. Nauchno-pedagogicheskie osnovy dokazatel'nogo upravleniya razvitiem nauchno-obrazovatel'noy ekosistemy vuza [Scientific and pedagogical foundations of evidence-based management of the development of the university's scientific and educational ecosystem]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2023, no. 78-1, pp. 40–42. (In Russian).
 8. Kemmet E. V., Mikhaylova A. N. Model' raspredelennoogo upravleniya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nost'yu studentov [A model of distributed management of students' research activities]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Sotsiologiya. Ekonomika. Politika*, 2025, vol. 18, no. 1, pp. 48–60. (In Russian).
 9. Badamshin R. A., Mukhacheva N. N. Podderzhka prinyatiya resheniy po upravleniyu NIRS na osnove modelirovaniya informatsionno-intellektual'nykh resursov [Decision support for the management of student research work based on modeling information and intellectual resources]. *Vestnik Ufimskogo gosudarstvennogo aviatsionnogo tekhnicheskogo universiteta*, 2011, vol. 15, no. 5 (45), pp. 227–240. (In Russian).
 10. Ambarova P. A., Shabrova N. V., Kemmet E. V. Nauchnyy rukovoditel' i nauchnyy nastavnik: obnovenie starykh roley i smyslov [Scientific supervisor and scientific mentor: renewal of old roles and meanings]. *Vestnik Instituta sotsiologii*, 2024, vol. 15, no. 4, pp. 282–302. (In Russian).
 11. Krupoderova E. P., Krupoderova K. R., Amosova N. S. Tsifrovye instrumenty dlya organizatsii uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya [Digital tools for organizing students' educational and research activities]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2023, no. 81-4, pp. 278–280. (In Russian).
 12. Kulaeva O. A., Filimonov A. S. Kompetentno-orientirovannaya podgotovka uchitelya-issledovatelya: integratsiya issledovatel'skoy (proektnoy) deyatel'nosti i tsifrovoy gramotnosti budushchikh pedagogov [Competence-oriented training of a teacher-researcher: integration of research (project) activities and digital literacy of future teachers]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*, 2025, vol. 27, no. 5 (104), pp. 9–15. (In Russian).
 13. Spiridonova Yu. S. Issledovatel'skie navyki kak komponent formiruemy tsifrovoy kul'tury budushchikh pedagogov [Research skills as a component of the formed digital culture of future teachers]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2023, no. 4 (60), pp. 141–147. (In Russian).
 14. Palines K. M. E., Moreno J. M. U., Tatlonghari A. G., Ortega-Dela Cruz R. Integrating Information and Communication Technologies to Enhance High School Students' Research Capabilities. *Journal of Educational Research and Practice*, 2025, vol. 15, no. 1. (In English).

Статья поступила в редакцию 22.05.2026. Принята в печать 16.07.2026.

УДК/UDC 378.1
DOI 10.54509/22203036_2026_3_179
EDN NVGWLR



Савельева Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и естественнонаучных дисциплин, ФГКВУ ВПО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж) Министерства обороны Российской Федерации (филиал, г. Челябинск), г. Челябинск

Сташкевич Ирина Ризовна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и естественнонаучных дисциплин, ФГКВУ ВПО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж) Министерства обороны Российской Федерации (филиал, г. Челябинск), г. Челябинск

Savelyeva Svetlana V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Mathematics and Natural Sciences, Military Educational-Research Centre of Air Force "Air Force Academy named after professor N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin" (Voronezh) of the Ministry of Defense of the Russian Federation (branch, Chelybinsk), Chelyabinsk

Stashkevich Irina R.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Mathematics and Natural Sciences, Military Educational-Research Centre of Air Force "Air Force Academy named after professor N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin" (Voronezh) of the Ministry of Defense of the Russian Federation (branch, Chelybinsk), Chelyabinsk

Валеева Ирина Харисовна

старший преподаватель кафедры математики и естественнонаучных дисциплин, ФГКВОУ ВПО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж) Министерства обороны Российской Федерации (филиал, г. Челябинск), г. Челябинск

Valeeva Irina Kh.

Senior Lecturer, Department of Mathematics and Natural Sciences, Military Educational-Research Centre of Air Force "Air Force Academy named after professor N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin" (Voronezh) of the Ministry of Defense of the Russian Federation (branch, Chelyabinsk), Chelyabinsk

ТРЕНИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

TRAINING TECHNOLOGY AS A CONDITION FOR IMPROVING THE TEACHING OF PROGRAMMING FUNDAMENTALS AT A MILITARY AVIATION UNIVERSITY

Аннотация. В статье обсуждается актуальная проблема подготовки военных авиационных специалистов в условиях современных вызовов путем использования в процессе обучения в вузах Министерства обороны развивающих образовательных технологий. Проведенный анализ позволил авторам разработать тренинговую технологию преподавания информатики в военном авиационном вузе, выявить, подготовить и реализовать на практике условия ее успешного применения. Представленная авторская технология позволяет не только купировать проблемы, возникающие у курсантов при изучении основ программирования и содействовать успешному освоению учебного материала, но и развивать гибкие навыки, необходимые авиационным специалистам в профессиональной деятельности. Статья иллюстрирует выделенные авторами условия успешной реализации тренинговой технологии: профессионально ориентированные задания и электронное учебное пособие, которое видео- и аудиоконтентом обеспечивает дополнительное индивидуальное взаимодействие.

Abstract. This article discusses the pressing issue of training military aviation specialists in the face of modern challenges through the use of developing educational technologies in the teaching process at the Ministry of Defense's universities. The conducted analysis allowed the authors to develop a training technology for teaching computer science at a military aviation university, identify, develop, and implement the conditions for its successful application. The presented technology not only alleviates problems cadets encounter when learning programming fundamentals and facilitates successful mastery of the course material, but also develops the "soft skills" necessary for avia-

tion specialists in their professional work. The article illustrates the conditions identified by the authors for the successful implementation of the training technology: professionally oriented assignments and an electronic teaching aid, which, through video and audio content, provides additional individual interaction.

Ключевые слова: военный авиационный вуз, курсанты, тренинговая технология, гибкие навыки, программирование, профессионально ориентированные задания, взаимодействие.

Keywords: military aviation university, cadets, training technology, soft skills, programming, professionally oriented assignments, interaction.

Введение

Реальность такова, что совершенствование подготовки в вузах Министерства обороны Российской Федерации (далее – МО) в целом и военных авиационных специалистов в частности является насущным требованием времени.

Сложность этого процесса усугубляется тем, что требования к качеству военного образования определяют как федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) соответствующей гражданской специальности (например, в основу подготовки авиационных штурманов положен ФГОС специальности «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов»), так и квалификационные требования к военному специалисту конкретного профиля [1]. В последние годы обозначенные в этих документах компетенции и личностные качества дополнены еще компетенциями цифровой экономики: у обу-



чающихся по этой специальности должны быть сформированы не менее чем две ключевые компетенции цифровой экономики (коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде)¹.

Повышение требований к военным специалистам в условиях цифровизации военного дела коррелирует с концепцией VUCA-мира: нестабильность (*volatility*), неопределенность (*uncertainty*), сложность (*complexity*) и неоднозначность (*ambiguity*), где изменения «в движении» являются нормой, а адаптивность и быстрая реакция на внешние вызовы – ключевые факторы выживания и успеха. Личностные качества, такие как толерантность, когнитивная гибкость и умение справляться с неопределенностью, помогают человеку успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и обеспечивают высокую конкурентоспособность в современном профессиональном и социальном контексте [2].

Для успешного функционирования в условиях VUCA-мира необходимо развивать умения и навыки, которые можно обозначить как VUCA-компетенции: видение (*vision*), понимание (*understanding*), ясность (*clarity*), ловкость, маневренность (*agility*). В представленной концепции формируемые компетенции применительно к военному образованию трактуются следующим образом, где: *видение* – способность ставить цели и разрабатывать планы военных действий на основе понимания текущей и будущей обстановки; *понимание* – развитие внимательности, адаптивности и интереса, которые помогают лучше разбираться в сложных и противоречивых военных ситуациях; *ясность* – формирование системного мышления и интуиции, исключение несущественных данных и упрощение сложных военных задач для принятия обоснованных решений; *ловкость, маневренность* – способность оперативно реагировать на перемены в военной обстановке, делать выводы и находить нестандартные способы достижения конечных целей.

Образование также претерпевает изменения, адаптируясь к новому реальному миру. Роль преподавателя изменяется от простого транслятора знаний до организатора и модератора учебного процесса. Преподаватель становится архитектором и активным участником образовательного взаимодействия, способным

инициировать и поддерживать сложные процессы трансформации и развития.

Стремительные изменения профессиональных знаний, характеризующиеся ростом объема информации и ускорением процесса разработки и внедрения новых технологий, создают такие условия, при которых мозг курсанта оказывает сопротивление, ставит препятствия к получению дополнительной информации. В психолого-педагогической литературе описаны различные методы, позволяющие активизировать учебно-познавательную деятельность, обойти препятствия на подсознательном уровне, пробудить активную мыслительную и практическую деятельность в процессе освоения учебного материала при условии высокой активности всех участников процесса обучения. Таким образом, формирование VUCA-компетенций как у обучаемых, так и у преподавателей становится важным фактором успешной деятельности образовательных систем в условиях современной неопределенности и динамичности [3; 4].

Это обуславливает необходимость интенсифицировать образовательный процесс как с точки зрения содержания учебных дисциплин, так и применяемых технологий обучения.

Профессорско-преподавательский состав адаптирует под специфику организации образовательного процесса в вузах МО активные образовательные технологии [5].

Изучение научной литературы в области профессионального образования последних лет обращает внимание на *тренинговые образовательные технологии*, отличающиеся высокой педагогической эффективностью как в формировании профессиональных умений и навыков, так и гибких навыков так называемых *soft skills*, необходимых для успешности профессиональной деятельности специалистов конкретного направления подготовки [6; 7].

Обращает на себя внимание тот факт, что эти технологии нечасто применяются в преподавании технических и IT-дисциплин. Мы объясняем это сложностью адаптации *тренинговой технологии* под специфику содержания конкретных дисциплин, традиционно активно использующих *тренажную подготовку* (в авиации – особенно) как средство приобретения автоматических навыков. *Тренинг* же в нашем понимании – это практическое занятие, нацеленное на осознанное формирование новых умений и навыков или их совер-

¹ Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». Приказ Министерства экономического развития Российской Федерации от 24 января 2020 г. № 41. СПС КонсультантПлюс.

шенствование в специально созданных для этого образовательных условиях, зависящих от специфики учебной дисциплины.

Цель нашего исследования – представление авторской тренинговой технологии преподавания основ программирования в общеобразовательной дисциплине «Информатика» военного авиационного вуза.

Задачи исследования – на основе историографии проблемы и собственного научного и педагогического опыта выделить и апробировать в учебном процессе условия успешного применения данной технологии как с точки зрения содержания практических заданий, так и структуры занятия.

Методология

В процессе исследования изучена историография проблемы, проведен анализ особенностей применения тренинговых технологий в процессе преподавания технических и IT-дисциплин, в том числе и военном образовании. Это позволило авторам сформулировать условия успешного применения данной технологии в процессе преподавания дисциплины «Информатика» в военном вузе авиационного профиля.

Выполнены многолетняя апробация содержания авторских практических заданий, предполагающих, помимо применения инструментария программирования, выполнение обучающимися анализа предъявленной практической ситуации; определение алгоритма решения и написание программного кода в соответствии с результатами проведенного анализа; анализ результатов решения с точки зрения адекватности ситуации и заданной точности [8] и внедрение авторского электронного учебника, исполняющего роль виртуального «индивидуального собеседника», в процесс обучения.

Обеспечены реализация авторской тренинговой технологии в процессе преподавания основ программирования в вузе МО авиационного профиля и анализ ее успешности путем постоянного контроля за процессом разрешения ситуаций как в групповом, так и индивидуальном формате с использованием персонального компьютера как средства обратной связи.

Результаты

В настоящее время концепции «тренинг» и «тренинговые технологии» активно исследуются и используются в области психологии и педагогики. Изучение научных трудов показывает, что рассматриваются различные аспекты их применения. Так, тренинговые технологии изучаются как часть системы формирования профессиональной культуры студентов вузов

и развития творческих способностей обучающихся, применяются в подготовке сотрудников органов внутренних дел, рассматриваются как метод обучения и способ развития взаимодействия между субъектами (индивидами, группами, организациями и т. п.). В научных статьях внимание уделяется изучению технологического подхода к психологическим тренингам, анализируются технологии группового тренинга, исследуются эффективность и перспективы использования тренинговых технологий в образовательных и профессиональных контекстах.

Тренинговые технологии активно применяются в мировой образовательной практике уже несколько десятилетий. В России данное направление также развивается, но не такими быстрыми темпами. Появление термина «тренинг» происходит от английского слова *training*, которое дословно означает «обучение», «подготовка» или «воспитание». Эволюция понятий «тренинг» и «тренинговые технологии» в контексте современной теории и практики в России обусловлена повышением интереса к данной теме со стороны образования и выходит за рамки ранее определенной цели – развитие коммуникативных компетенций. Поэтому в настоящее время данное понятие в российской педагогической науке определяют «как интерактивную учебную деятельность, цель которой – это получение за короткое время опыта, знаний, умений и навыков, отражающих специфику деятельности и конечной цели» [9, с. 146].

Зарождение тренинговых технологий относится к первой половине XX века. В этот период основную роль играли: групповая психотерапия, основанная на работах А. Адлера, адаптировавшего индивидуальную терапию для групп; социологические и социально-психологические исследования, охватывающие период с конца XIX до начала XX веков; исследования психологических эффектов группового обучения.

К первой половине XX века (1940-е гг.) относятся эксперименты Курта Левина и появление первых Т-групп. По его мнению, «наиболее эффективные изменения в личности и поведении человека происходят не в индивидуальном, а в групповом контексте» [10, с. 382]. Курт Левин и его ученики провели: в 1941–1942 гг. эксперимент по изменению пищевых привычек через групповые дискуссии, в 1946 г. программу тренинга для лидеров (педагогов, социальных работников). В 1947 г. в США открыли Национальную лабораторию тренинга и разработали метод, суть которого состоит в выработке практических умений и навыков у специалистов различных сфер деятельности. В 1950-е гг. его применили в сфере делового



обучения и подготовки кадров, а в 1960-х гг. для разных категорий специалистов. Первые тренинговые группы специализировались на исследовании отношений в межличностном пространстве, способностей эффективно и адекватно общаться в зависимости от ситуации и особенностей собеседника, поведения и установок с позиции большинства вместо формулирования собственных убеждений. 1960–80 гг. стали расцветом тренинговых технологий, например: на основе идеи гуманистической психологии К. Роджерса, с опорой на ролевые игры с элементами драматизации М. Форверга, тренинги личностного роста А. Эверетта и В. Эрхарда. В первом случае вырабатываются социальные и жизненные навыки, во втором – социально-психологические.

Многие зарубежные авторы и в XXI веке проявляют большой интерес к разным аспектам тренинга, начиная с определения и заканчивая созданием и ведением тренинговых групп. Среди них можно выделить работы Д. С. Витакер («Группы как инструмент психологической помощи», 2000), Р. Кочунаса («Психотерапевтические группы: теория и практика», 2000), Дэвида Ли («Практика группового тренинга. Вербальные и невербальные коммуникации. Совладение со стрессом, визуальная поддержка. Оценка результатов тренинга», 2001), С. Торп и Дж. Клиффорд («Коучинг: Руководство для тренера и менеджера», 2004), М. Холла («НЛП-тренинг. Увеличение силы ваших способностей», 2007), М. Дэвиса, П. Фаннинга и К. Палега («Большая книга влияния. Тренинг воздействия», 2008), Кей Торн и Дэвида Маккея («Тренинг. Настольная книга тренера», 2008) и других исследователей. Определение понятия «групповой тренинг», данное Дэвидом Ли, отличается простотой и формулируется как «любой процесс приобретения знаний, умений или поведенческих навыков, в котором участвуют более двух человек» [11, с. 12]. С. Торп и Дж. Клиффорд в своей работе предлагают рассмотреть тренинг как динамический процесс формирования у человека новых навыков и знаний, а также овладения такими инструментами, которые позволяют выполнять определенную деятельность и переходить от осознанного незнания к осознанной компетенции, предполагающей не временное усвоение информации, а устойчивое изменение поведенческих паттернов, являющихся индикатором эффективности образовательного процесса [12].

Фундаментом развития тренинговых технологий в СССР и России являются: психотехнический бум 1920–30-е гг., включающий методы профотбора, профессиональное консультирование (помощь в профес-

сиональном самоопределении), деловые игры; идеи школы Курта Левина; зарубежные модели начиная с 1989 г. после проведения в Москве первого тренинга частной коммерческой организацией *Lifespring* («источник жизни»).

Развитие тренинговых технологий проходило на границе ведущих направлений психологии, таких как психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая психология, нейролингвистическое программирование и др. Л. А. Петровская в 1982 г. в своей монографии изложила методы психологического воздействия, подкрепляя их теоретическими основами и практическими приемами, которые взяты на вооружение из зарубежных школ тренинга. Под социально-психологическим тренингом она понимала «своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции» [13, с. 103]. Ю. Н. Емельянов определял дискуссию как «коллективное обсуждение вопроса, проблемы или коллективное сопоставление информации», а тренинг как «метод развития способностей к обучению или овладению сложными видами деятельности (прежде всего общением)» [14, с. 89]. С. И. Макшанов предложил следующее определение «многофункциональный метод преднамеренных изменений феноменов человека или группы с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека» [15, с. 13]. В. Ю. Большаков свой труд посвящает описанию практических приемов и методов работы, которыми могут воспользоваться как специалисты-психологи в области тренинговых занятий, так и люди любых других профессий [16]. И. В. Вачков – ученый, специалист в области психологических тренингов – разработал теоретические и практические основы сказкотерапии как метода, направленного на развитие самосознания личности [17]. Н. Ю. Хрящева одна из первых заложила и активно развивала социально-психологический тренинг как направление практической работы [18]. С начала XX века тренинговые технологии активно используются во многих сферах деятельности: от личностного развития и образования до ведения бизнеса и управления.

Рассматривая тренинг в системе методов активного обучения, О. В. Фрик, Е. А. Денисова считают, что «единого, общепризнанного определения понятия «тренинг» не существует. Имеет место ряд подходов. Согласно первому подходу, тренинг понимается как форма обучения, согласно второму – как метод, и согласно третьему – как процесс» [19, с. 221], а «как метод учебных занятий тренинг представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообраз-

ных упражнений с целью формирования и совершенствования умений и навыков в той или иной сфере человеческой деятельности» [там же]. А. Г. Азимова и А. Н. Щукина высказывают мнение, что тренинг «специальная тренировка, обучение чему-либо; общий термин, при помощи которого обозначают различные методы, предназначенные для формирования и развития у человека полезных привычек, умений и навыков» [20, с. 319]. Осуществим анализ понятий термина «тренинг», которые дают разные ученые-педагоги, в контексте профессионального образования.

Г. Б. Корнетов, проведя исследования в области возможностей применения тренингов и опасности их использования, анализируя определения, данные в национальной педагогической энциклопедии, словаре бизнес-терминов, Википедии (где «тренинг» отождествляется с понятием «тренировка»), пришел к новому определению термина «тренинг» и трактует его с точки зрения разных парадигм: как своеобразную форму дрессировки, где при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного — «стираются» нежелательные; как форму активного обучения, «целью которого является передача знаний, развитие некоторых умений и навыков; как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем». В процессе такой работы Г. Б. Корнетов приходит к выводу о том, что в педагогическом сообществе сформировалось устойчивое понимание тренинга как метода обучения, суть которого заключается в формировании у обучающихся нового опыта на основе решения практических заданий, а также развитии определенных умений и навыков, делая больший акцент на навыки. Анализируя понятие «навык», Г. Б. Корнетов считает, что «навыки, формируемые тренингами, по определению имеют в своей основе автоматическое действие, которое не контролируется сознанием и, по сути, имеет рефлекторную основу» [21, с. 100].

В результате проведенного анализа особенностей использования тренинговых технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному, авторы научной статьи Т. А. Борзова и О. А. Воронина отмечают, что «тренинг является одним из методов обучения, направленных на исправление недостатков, улучшение знаний и навыков студентов, и в то же время является интерактивным и динамичным» [22, с. 157]. Они полагают, что тренинг — это «метод подготовки и обучения, который используется в различных областях, включая учебную технологию» [там же, с. 158].

Тренинговые технологии и их применение в профессиональном образовании рассматриваются в статье М. Н. Булаевой, М. И. Колдиной, Ю. М. Борщевской. Они считают их не единственным методом организации учебного процесса, но «одним из ведущих методов активного обучения, направленного на усвоение новых знаний и их практическое применение» [23, с. 40], а ключевой аспект тренинга заключается в развитии межличностного поведения и формировании социальных установок.

А. А. Исаева, следуя концептуальным установкам И. В. Вачкова и Е. В. Сидоренко, определяет понятие «тренинг» с точки зрения образовательного процесса как «интерактивную технологию группового обучения, направленную на личностное и профессиональное развитие обучающихся на основе отработки алгоритмов, способов действий в ходе решения профессиональных и лично значимых задач в психологически комфортной среде при активном и равноправном участии каждого обучающегося» [9, с. 146]. Исходя из ее научных взглядов, «цель тренинговых технологий — качественное и быстрое получение определенных знаний, умений и навыков» [там же], повышающих эффективность образовательного процесса. В профессиональном образовании достаточно часто используются тренинги «по формированию и развитию профессиональных компетенций (умений и навыков)», состоящие из различных заданий для формирования системных знаний и проработки алгоритмов в определенной сфере деятельности [там же, с. 147].

Курс обучения военных специалистов обязательно содержит вопросы, связанные с алгоритмизацией и программированием. Как правило, программа изучения дисциплины «Информатика» включает тему «Основы программирования», при освоении которой курсанты испытывают затруднения. Отчасти это связано с недостатком выделяемых на прохождение данной темы часов. Однако каждый вуз в праве варьировать этот объем в зависимости от вклада дисциплины «Информатика» в другие дисциплины курса обучения военных специалистов. В нашем учебном заведении на изучение темы «Основы программирования» выделяется 22 часа, в рамках которых происходит знакомство с основными алгоритмическими конструкциями и отработка их применения при решении формализованных и профессионально ориентированных задач.

Освоение языков программирования в вузах, не готовящих IT-специалистов, осложняется отсутствием высокоразвитых абстрактных и аналитических способностей у обучающихся, спецификой педа-



гогических подходов. Причинами возникающих трудностей у курсантов вузов МО могут быть:

- сложность усвоения, требующая соответствующего уровня абстрактного и логического мышления, способствующего пониманию дефиниций «переменная», «условие», «цикл», «функция» с точки зрения программирования;

- высокий уровень концентрации внимания, связанный с необходимостью строгого соблюдения синтаксиса операторов языка программирования, так как любая ошибка в его написании может привести к неработоспособности программы;

- недостаток практических занятий, без которых невозможно выработать понимание структуры программ и алгоритмов, знания остаются фрагментарными и формальными;

- методика преподавания, не имеющая развивающей направленности; сводящаяся к освоению техники программирования типовых задач по образцу. Следует учитывать, что программирование – специфический вид деятельности, для реализации которой необходимо наличие абстрактного и логического стиля мышления, связанного с решением конкретной задачи.

Опираясь на основные параметры тренинга, к которым относятся: практическая направленность (акцент на отработку конкретных навыков и действий); активное участие (заинтересованные субъекты обучения); групповой формат (групповые и индивидуальные формы); структурированность (последовательность этапов и упражнений); обратная связь и рефлексия (реализация опыта), и придерживаясь исследований Е. В. Сидоренко, З. Р. Амет-Уста [24–27], определим понятие «тренинг» и сформулируем этапы тренингового обучения в контексте нашего исследования.

Под тренингом мы понимаем технологию обучения, реализуемую при активном участии обучающихся в составе группы или в индивидуальном порядке посредством выполнения учебных задач, направленных на практическое применение знаний на основе личного опыта и в процессе взаимодействия с педагогом обучающимися или компьютером как средством обратной связи; содержание которых позволяет вовлечь в учебный процесс каждого участника тренинга и способствует глубокому и прочному закреплению изучаемого материала.

При разработке и реализации технологии тренинга мы будем придерживаться следующих этапов:

- 1) *этап актуализации знаний*, связанный с личным опытом обучающихся как результат непосредственного практического взаимодействия с окружающей

действительностью, сохраняющейся в памяти в виде знаний, умений, оценочных суждений. Цель данного этапа – выявить индивидуальные знания, согласовать их с поставленной задачей, превратив в значимое содержание, и обеспечить личное усвоение;

- 2) *этап рефлексивных действий* (фаза осмысления), способствующий осознанию и анализу своих мыслей и отвечающий на вопросы: что я сделал правильно? где допустил ошибки? какие обстоятельства (причины) повлияли на выбор такого ответа? Цель данного этапа – осознанный самоанализ, который помогает видеть, где и какие ошибки допущены, понимать причины и исправлять их;

- 3) *этап теоретико-практического обобщения*, содействующий формированию концепций и принципов, позволяющих превратить конкретный опыт в знания, умения и навыки, применяемые в условиях новой задачи; осознание важности правильной записи функций, операторов и выражений. Цель данного этапа – структурирование опыта, понимание общих принципов как части закономерного процесса, а не единичного случая;

- 4) *эксперимент* (проверка новых идей в действии). Применение полученных знаний в аналогичных ситуациях. Реализация программного кода новой задачи на компьютере. Цель данного этапа – развитие автоматизма: только через практику новые знания, умения и навыки формируются и становятся частью опыта, связанного с решением конкретной задачи.

Как известно, условно программный код решения задачи можно разделить на четыре структурных блока: объявление переменных, ввод данных, расчет результата и округление, вывод результата. Рассмотрим применение указанных блоков и представленных выше этапов при описании технологии тренинга при решении профессионально ориентированной задачи, которая используется на практических занятиях в рамках тренингового обучения (рис. 1, табл. 1).

Наши наблюдения показывают, что использование тренинговой технологии позволяет успешно купировать описанные выше трудности в изучении программирования в условиях непрофильной подготовки в вузах МО, а кроме того способствует развитию умения анализировать практическую ситуацию, выбирать оптимальные алгоритмы их разрешения как во взаимодействии с другими обучающимися, так и преподавателем или дополняющим его электронным учебником; анализировать полученный результат с точки зрения достоверности и адекватности практической ситуации (разумные величины скоростей и высот полета, например). Следовательно, необхо-

Теоретическая справка

Километровый расход топлива может быть рассчитан по формуле:

$$q = \frac{Q_{\text{ч}}}{V} \text{ [кг/км]},$$

где $Q_{\text{ч}} = C_{\text{уд}} \cdot P$ [кг/ч] — часовой расход топлива одного двигателя; $C_{\text{уд}}$ — удельный расход топлива; P — тяга одного двигателя, V — скорость полета самолета.

Задание

1. Рассчитать километровый расход топлива самолета, имеющего два двигателя, если он летит со скоростью 800 км/ч, тяга одного двигателя — 5600 кгс, удельный расход топлива — 0,66 кг/кгс·ч.

Рис. 1. Условие профессионально ориентированной задачи

Таблица 1

Технология тренинга для структурных блоков «Объявление переменных» и «Ввод данных»

Структурный блок программного кода – объявление переменных	
Этапы тренинга	Методика проведения
1-й этап. Актуализация знаний Форма индивидуально-групповая	Вопросы: 1. Синтаксис оператора объявления переменных. 2. Сколько переменных надо объявить? 3. Какие имена переменным следует задать с учетом условия задачи и правил их записи в среде программирования? 4. Каких типов должны быть вышеуказанные переменные? Самостоятельная запись операторов объявления переменных
2-й этап. Рефлексивные действия Форма индивидуально-групповая	Демонстрация правильной записи операторов. Анализ и исправление ошибок в тетрадах при необходимости
3-й этап. Теоретико-практические обобщения Форма индивидуальная	Запись каждым курсантом операторов объявления переменных для своей индивидуальной профессионально ориентированной задачи
Структурный блок программного кода – ввод данных	
Этапы тренинга	Описание методики этапа тренинга
1-й этап. Актуализация знаний Форма индивидуально-групповая	Вопросы: 1. Ввод каких исходных данных необходимо осуществить? 2. Какая функция используется для ввода данных в режиме диалога? 3. Каков синтаксис функции? Самостоятельная запись в тетради операторов ввода данных для переменных
2-й этап. Рефлексивные действия Форма индивидуально-групповая	Демонстрация правильной записи операторов ввода данных. Анализ ошибок. Исправление ошибок, при их наличии, и ответы на вопросы
3-й этап. Теоретико-практические обобщения Форма индивидуальная	Перенос усвоенных знаний, умений и навыков в условия новой задачи. Запись операторов ввода данных для переменных индивидуальной профессионально ориентированной задачи
Аналогично описывается технология тренинга для блоков «Расчет результата, округление», «Вывод результата»	
4-й этап Эксперимент	Работа за экраном компьютера, реализация написанного в тетради программного кода, получение и анализ результата. При необходимости – использование индивидуального консультанта – электронного учебника с аудио- и видеопояснениями этапов решения тестовой задачи, доступного с каждого рабочего места

димым условием успешного применения тренинговой технологии при изучении информатики в военном вузе летного профиля является наличие пула профессионально ориентированных задач [8], понятных курсантам первого года обучения; электронного учебника, заменяющего / дополняющего преподавателя, который обеспечивает в случае необходимости дополнительное взаимодействие в аудио- или видеформате.

Заключение

Современные вызовы требуют совершенствования подготовки курсантов вузов МО в условиях стремительной цифровизации военной сферы, предполагающей не только наличие профессиональных знаний, но и развитие гибких навыков. В этой связи особенно актуальным становится применение развивающих технологий обучения, к которым авторы относят тренинговые технологии.



Представленный историографический анализ проблемы применения тренинга в образовательном процессе позволил нам разработать авторскую тренинговую технологию изучения информатики в военном вузе летного профиля и обеспечить условия ее успешной реализации: авторские профессионально ориентированные задания и авторский электронный учебник как «электронный собеседник», обеспечивающий дополнительное взаимодействие с аудио- и видеоконтентом в случае возникновения затруднений.

Литература

1. Сташкевич И. Р. Развитие познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса // Вестник Тюменского государственного университета. 2004. № 2. С. 219–230. EDN: HYRQYL.
2. Формирование глобальных компетенций для VUCA-мира: зачем, чему и как учить? / Н. Е. Рязанова, Д. В. Моргун, М. В. Аргунова // Наука и школа. 2021. № 2. С. 86–97. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-2-86-97. EDN: JOASDU.
3. Сорокоумова Г. В. Психологический тренинг как эффективный метод развития навыков, необходимых в XXI веке // Развитие науки и образования. Т. Вып. 3. Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2018. С. 129–136. EDN: PNKQJL.
4. Щавелева М. Б. Тренинговые технологии в современном образовательном процессе // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения) : сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием, Чебоксары, 17–18 декабря 2019 г. Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2020. С. 81–83. DOI: 10.31483/r-63967. EDN: LXASKP.
5. Быков В. П. Интерактивное обучение как основа активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся в военном вузе // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4. № 2. С. 36–43. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-2-36-43. EDN: SPEWTO.
6. Дагаева Е. А. Развитие SOFT SKILLS студентов в образовательной среде вуза // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : сборник трудов III всероссийской научно-практической конференции, Евпатория, 11–12 декабря 2020 г. Симферополь : Издательство Типография «Ариал», 2021. С. 241–246. EDN: VOZKPS.
7. Шайхутдинова Х. А. Формирование SOFT SKILLS в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8. № 2 (27). С. 99–106. EDN: OTUNDT.
8. Решение задач в среде программирования LibreOffice Basic : учебно-практическое пособие / И. Х. Валеева, С. В. Савельева, И. Р. Сташкевич ; под. общ. ред. И. Р. Сташкевич. Челябинск : Изд-во ГБУ ДПО ЧИРПО, 2025. 123 с.
9. Исаева А. А. Тренинговые технологии как современный метод обучения // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92-1. С. 145–147. DOI: 10.18411/trnio-12-2022-46. EDN: QLDCKV.
10. Понятие «тренинг» и его структура / О. А. Китухина, Т. В. Сипович, М. М. Хахалева // Молодой ученый. 2021. № 52 (394). С. 382–383. EDN: VWWMDR.
11. Ли Д. Практика группового тренинга. 3-е изд. / пер. с англ. И. Букова. Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2009. 216 с. EDN: QXZMVR.
12. Торп С., Клиффорд Дж. Коучинг: руководство для тренера и менеджера. СПб. : Питер, 2004. 224 с.
13. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М. : Изд-во МГУ, 1982. 168 с.
14. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л. : ЛГУ, 1985. 167 с.
15. Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика : монография. СПб. : Образование, 1997. 238 с.
16. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. 380 с.
17. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М. : Эксмо, 2007. 416 с.
18. Психогимнастика в тренинге : каталог / под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб. : Речь, 2004. EDN: QXHNKF.
19. Фрик О. В., Денисова Е. А. Тренинговые технологии в образовательном процессе высшей школы // Двадцать пять апрельские экономические чтения : материалы международной научно-практической конференции, Омск, 11 апреля 2019 г. / под ред. В. А. Ковалева, А. И. Ковалева. Омск : Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Омский филиал, 2019. С. 219–224. EDN: XUPQJP.
20. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство Икар, 2009. 448 с. EDN: XQRFRT.
21. Корнетов Г. Б. Возможности и опасности использования тренингов в обучении // Школьные технологии. 2021. № 1. С. 98–108. EDN: MXXXYZ.
22. Борзова Т. А. Воронина О. А. Специфика применения тренинговых технологий на занятиях по РКИ // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 157–159. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-3100-157-159. EDN: OODFLK.
23. Применение технологии тренинга в профессиональном образовании / М. Н. Булаева, М. И. Колдина, Ю. М. Борщевская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2024. № 3 (69). С. 40–42. DOI: 10.46845/2071-5331-2024-3-69-40-42. EDN: RDJGCM.
24. Особенности использования тренинговых технологий в профессиональном образовании студентов / Т. Х. Ахмадова, Л. С. Озиева, С. С. Цороев // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 306–308. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00304. EDN: CDUPAX.
25. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, В. И. Ериков. Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2021. 195 с. EDN: BOZXUM.
26. Тренинговые технологии в профессиональном образовании / Л. Ю. Шобонова, В. П. Тупицын, Е. В. Лукина // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-4. С. 344–346. EDN: FMOIML.
27. Амет-Уста З. Р. Технология проведения тренинга: от замысла к реализации // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 13–16. EDN: QIFMBY.

References

1. Stashkevich I. R. Razvitie poznavatel'noy samostoyatel'nosti kursantov voennykh vuzov pri komp'yuternom soprovozhdenii uchebnogo protsesssa [Development of cognitive independence of cadets of military universities with computer support of the educational process]. Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004, no. 2, pp. 219–230. (In Russian).
2. Ryazanova N. E., Morgun D. V., Argunova M. V. Formirovanie global'nykh kompetentsiy dlya VUCA-mira: zachem, chemu i kak

- uchit'? [Formation of global competencies for the VUCA world: why, what and how to teach?]. Nauka i shkola, 2021, no. 2, pp. 86–97. (In Russian).
3. Sorokoumova G. V. Psikhologicheskii trening kak effektivnyy metod razvitiya navykov, neobkhodimyykh v XXI veke [Psychological training as an effective method of developing skills necessary in the 21st century]. Razvitie nauki i obrazovaniya, vol. iss. 3. Cheboksary, 2018, pp. 129–136. (In Russian).
 4. Shchhaveleva M. B. Treningovy tekhnologii v sovremennom obrazovatel'nom protsesse [Training technologies in the modern educational process]. Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennye tendentsii sotsiogumanitarnogo znaniya (VIII Arsent'evskie chteniya). Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Cheboksary, 17–18 December 2019. Cheboksary, 2020, pp. 81–83. (In Russian).
 5. Bykov V. P. Interaktivnoe obuchenie kak osnova aktivizatsii uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti obuchayushchikhsya v voennom vuze [Interactive learning as a basis for activating the educational and cognitive activity of students in a military university]. Pedagogika: istoriya, perspektivy, 2021, vol. 4, no. 2, pp. 36–43. (In Russian).
 6. Dagaeva E. A. Razvitiye SOFT SKILLS studentov v obrazovatel'noy srede vuza [Development of SOFT SKILLS of students in the educational environment of the university]. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa. Sbornik trudov III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Evpatoriya, 11–12 December 2020. Simferopol, 2021, pp. 241–246. (In Russian).
 7. Shaykhutdinova Kh. A. Formirovanie SOFT SKILLS v protsesse podgotovki studentov k uspeshnoy professional'noy deyatel'nosti [Formation of SOFT SKILLS in the process of preparing students for successful professional activity]. Povolzhskiy pedagogicheskii vestnik, 2020, vol. 8, no. 2 (27), pp. 99–106. (In Russian).
 8. Valeeva I. Kh., Saveleva S. V., Stashkevich I. R. Reshenie zadach v srede programmirovaniya LibreOffice Basic [Solving problems in the LibreOffice Basic programming environment]. Ed. I. R. Stashkevich. Chelyabinsk, 2025, 123 p. (In Russian).
 9. Isaeva A. A. Treningovy tekhnologii kak sovremennyy metod obucheniya [Training technologies as a modern teaching method]. Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya, 2022, no. 92-1, pp. 145–147. (In Russian).
 10. Kitukhina O. A., Sipovich T. V., Khakhaleva M. M. Ponyatie "trening" i ego struktura [The concept of "training" and its structure]. Molodoy uchenyy, 2021, no. 52 (394), pp. 382–383. (In Russian).
 11. Li D. Praktika gruppovogo treninga [Practice of group training]. Transl. I. Burov. Saint Petersburg, 2009, 216 p. (In Russian).
 12. Torp S., Klifford Dzh. Kouching: rukovodstvo dlya trenera i menedzhera [Coaching: a guide for a coach and manager]. Saint Petersburg, 2004, 224 p. (In Russian).
 13. Petrovskaya L. A. Teoreticheskie i metodicheskie problemy sotsial'no psikhologicheskogo treninga [Theoretical and methodological problems of social psychological training]. Moscow, 1982, 168 p. (In Russian).
 14. Emelyanov Yu. N. Aktivnoe sotsial'no-psikhologicheskoe obuchenie [Active social-psychological training]. Leningrad, 1985, 167 p. (In Russian).
 15. Makshanov S. I. Psikhologiya treninga: Teoriya. Metodologiya. Praktika [Psychology of training: Theory. Methodology. Practice]. Saint Petersburg, 1997, 238 p. (In Russian).
 16. Bolshakov V. Yu. Psikhotrening. Sotsiodinamika. Uprazhneniya. Igry [Psychotraining. Sociodynamics. Exercises. Games]. Saint Petersburg, 1996, 380 p. (In Russian).
 17. Vachkov I. V. Psikhologiya treningovoy raboty: Soderzhatel'nye, organizatsionnye i metodicheskie aspekty vedeniya treningovoy gruppy [Psychology of training work: Content, organizational and methodological aspects of conducting a training group]. Moscow, 2007, 416 p. (In Russian).
 18. Psikhogimnastika v treninge: katalog [Psychogymnastics in training: a catalogue]. Ed. N. Yu. Khryashcheva. Saint Petersburg, 2004. (In Russian).
 19. Frik O. V., Denisova E. A. Treningovy tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse vysshey shkoly [Training technologies in the educational process of higher education]. Dvadtsat' pyatye aprel'skie ekonomicheskies chteniya. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Omsk, 11 April 2019. Eds. V. A. Kovalev, A. I. Kovalev. Omsk, 2019, pp. 219–224. (In Russian).
 20. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, 2009, 448 p. (In Russian).
 21. Kornetov G. B. Vozmozhnosti i opasnosti ispol'zovaniya trenin-gov v obuchenii [Possibilities and dangers of using trainings in education]. Shkol'nye tekhnologii, 2021, no. 1, pp. 98–108. (In Russian).
 22. Borzova T. A., Voronina O. A. Spetsifika primeneniya trenin-govykh tekhnologiy na zanyatiyakh po RKI [Specifics of using training technologies in Russian as a foreign language classes]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, 2023, no. 3 (100), pp. 157–159. (In Russian).
 23. Bulaeva M. N., Koldina M. I., Borshchevskaya Yu. M. Primenenie tekhnologii treninga v professional'nom obrazovanii [The use of training technology in vocational education]. Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybpromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki, 2024, no. 3 (69), pp. 40–42. (In Russian).
 24. Akhmadova T. Kh., Ozleva L. S., Tsoroev S. S. Osobennosti ispol'zovaniya treningovykh tekhnologiy v professional'nom obrazovanii studentov [Features of using training technologies in professional education of students]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, 2020, no. 2 (81), pp. 306–308. (In Russian).
 25. Petrov A. Yu., Petrov Yu. N., Erikov V. I. Kompetentnostno-lichnost-noe razvitie obuchayushchikhsya v prostranstve professional'noy obrazovatel'noy organizatsii [Competency-personal development of students in the space of a professional educational organization]. Nizhny Novgorod, 2021, 195 p. (In Russian).
 26. Shobonova L. Yu., Tupitsyn V. P., Lukina E. V. Treningovy tekhnologii v professional'nom obrazovanii [Training technologies in vocational education]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 2024, no. 84-4, pp. 344–346. (In Russian).
 27. Amet-Usta Z. R. Tekhnologiya provedeniya treninga: ot zamysla k realizatsii [Training technology: from concept to implementation]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 2019, no. 65-1, pp. 13–16. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 19.03.2026. Принята в печать 19.04.2026.



УДК/UDC 37.377.6

DOI 10.54509/22203036_2026_3_189

EDN XUKWXP

Сыздыков Ерке Калиакбарович

руководитель отдела рейтинга и аккредитации,
АО «Казахский университет технологии и бизнеса
имени К. Кулажанова», г. Астана, Республика Казахстан

Собянин Федор Иванович

доктор педагогических наук, профессор кафедры
теоретических основ физического воспитания,
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», г. Белгород

Syzdykov Yerke K.

Head of the Rating and Accreditation Department,
Kazakh University of Technology and Business
named after K. Kulazhanov, Astana, Republic of Kazakhstan

Sobyanin Fyodor I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Theoretical Foundations of Physical Education,
Belgorod State National Research University,
Belgorod

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В КОЛЛЕДЖАХ КАЗАХСТАНА

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF MODULAR COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN COLLEGES OF KAZAKHSTAN

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия реализации модульно-компетентностного подхода к подготовке педагогов в колледжах Казахстана на основе анализа его внедрения в 2016 г., показаны изменения, произошедшие в современной образовательной практике. Авторами представлено методическое сопровождение образовательного процесса в деятельности педагогов с использованием цифровых образовательных технологий. В представленном материале описан потенциал реализации предложенных педагогических условий и раскрыты критериальные показатели оценки сформированности профессиональных компетенций педагогов. На основе выявленных проблем, возможных в процессе реализации модульно-компетентностного подхода, авторами предложены рекомендации по совершенствованию системы повышения квалификации преподавателей колледжей и обозначены перспективы дальнейших исследований в области модернизации технического и профессионального образования.

Abstract. The article examines the pedagogical conditions for the implementation of a modular competence-based approach to teacher training in colleges in Kazakhstan based on an analysis of its implementation in 2016, and shows the changes that have occurred in modern educational practice. The authors present methodological support of the edu-

cational process in the activities of teachers using digital educational technologies. The presented material describes the potential for the implementation of the proposed pedagogical conditions and reveals the criteria for assessing the formation of professional competencies of teachers. Based on the identification of problems possible in the process of implementing the modular competence approach, the authors propose recommendations for improving the system of advanced training of college teachers and identify prospects for further research in the field of modernization of technical and vocational education.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, техническое и профессиональное образование, педагогические условия, колледжи, компетенции, педагогический эксперимент, модульно-компетентностный подход.

Keywords: practice-oriented learning, technical and vocational education, pedagogical conditions, colleges, competencies, pedagogical experiment, modular competency-based approach.

Введение

На этапе внедрения модульно-компетентностного подхода в системе технического и профессионального образования Республики Казахстан в 2016 г. наблюда-

лась недостаточная готовность педагогов к его практической реализации. Проведенные в этот период исследования свидетельствовали о том, что модульное обучение способствует структурированию образовательного процесса [1], тогда как компетентностный подход ориентирован на формирование профессиональных компетенций обучающихся [2]. Вместе с тем выявлялось существенное противоречие между требованиями образовательной политики и реальным уровнем подготовки педагогических кадров: система профессионального образования нуждалась в специалистах, способных эффективно реализовывать инновационные педагогические модели, однако существующая практика подготовки не обеспечивала достаточного уровня сформированности ключевых компетенций и прикладных навыков у преподавателей [3].

Начиная с 2020-х гг. обозначенная ситуация претерпела значительные изменения. Реализация целевых программ профессионального развития, расширение системы методического сопровождения педагогов, а также внедрение практико-ориентированных форм обучения способствовали повышению эффективности и системности подготовки преподавателей к деятельности в условиях модульно-компетентностного подхода.

Современные исследования подтверждают, что интеграция методического сопровождения и цифровых образовательных технологий существенно повышает результативность реализации данного подхода [4]. В последние годы наблюдается устойчивая положительная динамика уровня профессиональной готовности педагогов к его применению в образовательной практике.

Актуальность исследования определяется необходимостью научного обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию модульно-компетентностного подхода [5; 6].

Следует отметить, что вопросы реализации модульно-компетентностного подхода активно разрабатываются и в международной образовательной практике. В странах Европейского союза данный подход рассматривается как ключевой механизм модернизации профессионального образования и подготовки кадров, соответствующих требованиям рынка труда [7].

Зарубежные исследования показывают, что эффективность модульно-компетентностного подхода напрямую связана с уровнем подготовки педагогов и наличием системной методической поддержки. Подчеркивается, что компетентностная модель обучения способствует формированию гибких навыков и повышает адаптивность выпускников [8].

Согласно аналитическим материалам Организации экономического сотрудничества и развития, ключевыми факторами успешной реализации подхода являются:

- практико-ориентированная подготовка педагогов;
- непрерывное профессиональное развитие;
- интеграция цифровых технологий в образовательный процесс.

В исследованиях европейских авторов также отмечается, что внедрение модульного обучения способствует индивидуализации образовательных траекторий и повышению мотивации обучающихся [9].

Таким образом, анализ зарубежного опыта подтверждает значимость комплексного подхода к подготовке педагогов и необходимости создания педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию модульно-компетентностной модели обучения [10].

Цель исследования — описать педагогические условия эффективной реализации модульно-компетентностного подхода на примере колледжей Казахстана.

Методология

Методологической основой исследования выступают положения теории компетентностного и модульного подходов в профессиональном образовании, концепция развития педагогического мастерства в условиях цифровой трансформации, а также идеи деятельностного, личностно ориентированного и системного подходов. Исследование опирается на труды отечественных и зарубежных ученых в области компетентностной педагогики, модульного обучения и профессионального развития педагогов. Теоретические положения обеспечили интерпретацию ключевых понятий, определение критериев готовности педагогов, а также разработку системы педагогических условий реализации модульно-компетентностного подхода.

Методологическая концепция исследования основана на взаимосвязи теории и практики педагогической деятельности. Исследование строилось в логике решения следующих задач: выявления исходного уровня готовности педагогов, разработки комплекса педагогических условий и экспериментальной проверки их результативности.

В соответствии с поставленными целью и задачами применялся комплекс взаимодополняющих методов научного познания:

- теоретические методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение и моделирование — для изучения отечественного и зарубежного опыта, выявления сущности модульно-компетентностного подхода, определе-

ния критериев готовности педагогов и обоснования педагогических условий;

– эмпирические методы: наблюдение, анкетирование, тестирование, практические задания, интервью, экспертная оценка – для фиксации исходного состояния готовности педагогов и наблюдения за динамикой ее сформированности в ходе эксперимента;

– педагогический эксперимент – основная форма эмпирического исследования, включающая констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, – для проверки эффективности предложенных педагогических условий в реальной образовательной среде колледжей;

– статистические методы обработки данных: сравнительный анализ распределения показателей по уровням и расчет процентного прироста средних значений.

Методологическая логика исследования обеспечила системный характер решения научной проблемы: от теоретического обоснования педагогических условий до их практической проверки в профессиональной образовательной среде. Такой подход позволил установить взаимосвязь между уровнем готовности педагогов и качеством реализации модульно-компетентного подхода.

Результаты

Исследование выполнено на базе колледжей Республики Казахстан в 2023–2026 гг., что позволило обеспечить достаточную продолжительность эксперимента и проследить динамику изменений в образовательном процессе.

В экспериментальном исследовании приняли участие 120 педагогов, осуществляющих профессиональную подготовку обучающихся по различным направлениям, из которых 60 человек вошли в экспериментальную группу (ЭГ) и 60 – в контрольную группу (КГ). Группы были сопоставимы по стажу, квалификации и профилю преподавания. Сравнительный анализ характеристик участников показал, что группы были сопоставимы по ключевым параметрам, включая педагогический стаж, уровень профессиональной квалификации, а также профиль преподаваемых дисциплин. Это обеспечило корректность сопоставления полученных результатов и позволило минимизировать влияние внешних факторов на итоги исследования.

Для диагностики сформированности готовности педагогов использовались следующие критерии и методы (табл. 1).

Сформированность готовности характеризовалась по трехуровневой шкале: низкий (0–49 баллов), средний (50–74 баллов), высокий уровень (≥ 75 баллов).

Таблица 1

Критерии	Показатели	Метод диагностики
Мотивационный	Установка на инновационную деятельность	Анкетирование
Когнитивный	Теоретические знания о подходе	Тестирование
Деятельностный	Умение проектировать модули	Практические задания
Рефлексивный	Способность анализировать свою практику	Опросы и интервью

Таблица 2

Исходный уровень (в %)

Уровень	ЭГ	КГ
Высокий	20	22
Средний	42	40
Низкий	38	38

Таблица 3

Итоговый уровень (в %)

Уровень	ЭГ	КГ
Высокий	52	28
Средний	36	42
Низкий	12	30

Таблица 4

Средние значения (в %)

Группа	До	После
ЭГ	52,8	80,4
КГ	53,1	61,2

Эксперимент состоял из трех этапов:

1. Констатирующий – диагностика исходного уровня готовности.

2. Формирующий – внедрение педагогических условий: практико-ориентированных занятий, методического сопровождения, использования цифровых образовательных платформ.

3. Контрольный – повторная диагностика после реализации условий.

Для подтверждения достоверности полученных данных использовался статистический анализ распределения участников по уровням готовности и оценка значимости изменений в экспериментальной группе; и получены следующие результаты (табл. 2–4).

В рамках проведенного педагогического эксперимента особое внимание было уделено обоснованию и реализации комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность внедрения модульно-компетентного подхода в колледжах Республики Казахстан. Данные условия были определены на основе анализа научной литературы, требований образовательной практики и результатов констатирующего этапа исследования.

Первым и ключевым условием выступило практико-ориентированное обучение педагогов, направленное на формирование умений проектирования и реализации модульных образовательных программ. В процессе эксперимента педагоги не только изучали теоретические основы подхода, но и выполняли практические задания, связанные с разработкой учебных модулей, формулировкой результатов обучения в формате компетенций и созданием оценочных средств. Это позволило обеспечить переход от теоретических знаний к профессионально значимым умениям.

Вторым важным условием стало методическое сопровождение педагогов, которое носило системный и непрерывный характер. Оно включало консультации, анализ разработанных материалов, коллективное обсуждение результатов и рефлексивные сессии. Такое сопровождение способствовало снижению профессиональных затруднений, формированию уверенности педагогов и повышению качества их методической деятельности.

Третьим условием явилось использование цифровых образовательных технологий, которые обеспечили расширение возможностей реализации модульно-компетентного подхода. Применение цифровых платформ позволило организовать интерактивное обучение, обеспечить доступ к образовательным ресурсам, а также внедрить современные инструменты оценки сформированности компетенций.

Четвертым условием выступила интеграция теоретической подготовки с реальной педагогической практикой, что обеспечивалось внедрением разработанных модулей непосредственно в образовательный процесс колледжей. Это позволило педагогам апробировать полученные знания и навыки в реальных условиях профессиональной деятельности, а также получить обратную связь от обучающихся и коллег.

Взаимосвязь и комплексная реализация указанных педагогических условий обеспечили системный характер подготовки педагогов и способствовали формированию устойчивой готовности к реализации модульно-компетентного подхода. В отличие от традиционных форм повышения квалификации предложенный

комплекс условий ориентирован на активную деятельность педагогов, их вовлеченность в процесс проектирования и анализа собственной профессиональной практики.

Важным аспектом оценки эффективности внедрения модульно-компетентного подхода стало изучение мнения обучающихся, принимавших участие в образовательном процессе, реализованном педагогами экспериментальной группы. Обращение к позиции студентов позволило получить дополнительную информацию о практической значимости внедряемых педагогических условий, а также выявить уровень их восприятия и удовлетворенности организацией учебного процесса.

Для этого было проведено анкетирование 180 студентов колледжей, обучающихся по программам, разработанным в рамках эксперимента. Анкета включала вопросы, направленные на оценку восприятия учебного процесса, уровня вовлеченности и практической значимости обучения.

Основные результаты анкетирования студентов приведены в табл. 5.

Таблица 5

Оценка обучающимися образовательного процесса (в %)

Показатель	До	После
Интерес к занятиям	48	76
Понимание целей обучения	52	81
Практическая направленность	45	83
Удовлетворенность обучением	50	79

Полученные данные свидетельствуют о значительном росте всех показателей. Особенно выраженная динамика наблюдается по критерию «практическая направленность обучения», что подтверждает эффективность внедрения модульно-компетентного подхода. Студенты отмечали, что занятия стали более понятными, структурированными и ориентированными на будущую профессиональную деятельность [11]. Анализ открытых ответов студентов позволил выделить следующие положительные изменения:

- повышение интереса к обучению;
- понимание связи теории с практикой;
- активное вовлечение в учебный процесс;
- развитие самостоятельности.

В качестве **заключения** отметим, что в процессе работы были выявлены и отдельные дидактические трудности, связанные с недостаточным уровнем готовности педагогов к новым формам обучения. Поэтому актуальным и обязательным остается вопрос разра-



ботки модульных программ повышения квалификации педагогов.

В ходе эксперимента было установлено, что эффективность реализации модульно-компетентного подхода в колледжах Казахстана определяется не отдельными методами обучения, а целостной системой педагогических условий, обеспечивающих интеграцию теоретической подготовки, практической деятельности и методической поддержки педагогов.

Полученные результаты согласуются с данными современных исследований в области профессионального образования [12]. В частности, подтверждается тезис о том, что эффективность модульно-компетентного подхода определяется не только содержанием образовательных программ, но и уровнем подготовки педагогов.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить и научно обосновать педагогические условия эффективной реализации модульно-компетентного подхода. Всесторонне рассмотрены поставленные вопросы и проанализированы ключевые аспекты, в том числе проблемные аспекты этого процесса (установлено, что на этапе внедрения подхода наблюдалась недостаточная готовность педагогов к новым условиям). В результате эксперимента доказано, что практико-ориентированное обучение, методическое сопровождение и цифровые технологии обеспечивают значительное повышение уровня профессиональной компетентности педагогов.

Литература

1. Дмитриева И. А. Оценка уровня профессионального развития начинающего педагога среднего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 4 (52). С. 140–149. EDN: FFVYUM.
2. Мукашова А., Муханова А. Важные аспекты разработки образовательных программ, основанных на компетентностном подходе // Academic Scientific Journal of Computer Science. 2023. № 3. С. 99–111. DOI: <https://doi.org/10.32014/2023.2518-1726.207>.
3. Токтарбекова Ж. Н. Тренды образовательной политики в Казахстане в контексте исследовательской деятельности педагогов // Chronos: психология и педагогика. 2021. Т. 6. № 3 (26). С. 27–33. EDN: ZDFBFP.
4. Игнатъева Г. А., Поначугин А. В. Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 63–70. EDN: JRUEVG.
5. Павловская В. Ф. Модульно-компетентный подход в профессиональной подготовке специалиста по ФГОС СПО // Профобразование : [интернет-издание]. URL: <https://проф-обр.рф/blog/2024-07-28-2125> (дата обращения: 18.03.2026).
6. Методические рекомендации по реализации педагогических подходов в учебном процессе. Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2025. 167 с.
7. Шевкун А. В. Модульно-компетентный подход в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–3. С. 362–365. EDN: TPCFPJ.
8. Rizal Samad Muh. Competency Based Learning Models in Vocational Education: A Literature Review // Journal of Vocational Education and Technical Engineering. 2026. Vol. 1. No. 1. P. 1–9. DOI: 10.64850/jovete.v1i1.188. EDN: MCVXYT.
9. Kerimbayev N., Adamova K., Shadiev R., Altinay Z. Intelligent educational technologies in individual learning: A systematic literature review [Электронный ресурс] // Smart Learning Environments. 2025. № 12. Art. 45. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00360-3>. (дата обращения: 13.03.2026).
10. Sing K., Sing A., Bhoi Ch. Integrated Teacher Education Program: A Step towards Holistic Development of Educators // ISAR Journal of Multidisciplinary Research and Studies. 2025. Vol. 3. Iss. 1. P. 6–10.
11. Бек Р. Ш. Использование современных технологий при преподавании специальных дисциплин в колледже // Молодой ученый. 2026. № S10-1 (613-1). С. 16–18. EDN: STQDDX.
12. Интеграция компетентностно-ориентированных междисциплинарных методов через ситуации успеха в образовательную программу / А. Абжанова, А. Куздыбаева, А. Турысбекова, Т. Садретдинова // Известия. Серия «Педагогические науки». 2025. № 2 (77). С. 646–648. DOI: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.77.2.038>.

References

1. Dmitrieva I. A. Otsenka urovnya professional'nogo razvitiya nachinayushchego pedagoga srednego professional'nogo obrazovaniya [Assessment of the level of professional development of a novice teacher in secondary vocational education]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2023, no. 4 (52), pp. 140–149. (In Russian).
2. Mukashova A., Mukhanova A. Vazhnye aspekty razrabotki obrazovatel'nykh programm, osnovannykh na kompetentnostnom podkhode [Important aspects of developing educational programs based on the competency-based approach]. Academic Scientific Journal of Computer Science, 2023, no. 3, pp. 99–111. (In Russian).
3. Toktarbekova Zh. N. Trendy obrazovatel'noy politiki v Kazakhstane v kontekste issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagogov [Trends in educational policy in Kazakhstan in the context of teachers' research activities]. Chronos: psikhologiya i pedagogika, 2021, vol. 6, no. 3 (26), pp. 27–33. (In Russian).
4. Ignateva G. A., Ponachugin A. V. Skvoznye tekhnologii nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Cross-cutting technologies of scientific and methodological support for teachers in the context of digital transformation of education]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, 2024, no. 4, pp. 63–70. (In Russian).
5. Pavlovskaya V. F. Modul'no-kompetentnostnyy podkhod v professional'noy podgotovke spetsialista po FGOS SPO [Modular-competency approach in the professional training of a specialist according to the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education]. Profobrazovanie. URL: <https://проф-обр.рф/blog/2024-07-28-2125> (accessed 18.03.2026). (In Russian).
6. Metodicheskie rekomendatsii po realizatsii pedagogicheskikh podkhodov v uchebnom protsesse [Methodological recommendations for the implementation of pedagogical approaches in the educational process]. Astana, 2025, 167 p. (In Russian).
7. Shevkun A. V. Modul'no-kompetentnostnyy podkhod v professional'nom obrazovanii [Modular-competency approach in vocational education]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 2021, no. 72-3, pp. 362–365. (In Russian).

8. Rizal Samad Muh. Competency Based Learning Models in Vocational Education: A Literature Review. Journal of Vocational Education and Technical Engineering, 2026, vol. 1, no. 1, pp. 1–9. (In English).
9. Kerimbayev N., Adamova K., Shadiev R., Altinay Z. Intelligent educational technologies in individual learning: A systematic literature review. Smart Learning Environments, 2025, no. 12, art. 45. (In English).
10. Sing K., Sing A., Bhoi Ch. Integrated Teacher Education Program: A Step towards Holistic Development of Educators. ISAR Journal of Multidisciplinary Research and Studies, 2025, vol. 3, iss. 1, pp. 6–10. (In English).
11. Bek R. Sh. Ispol'zovanie sovremennykh tekhnologiy pri prepodavanii spetsial'nykh distsiplin v kolledzhe [The use of modern technologies in teaching special disciplines in college]. Molodoy uchenyy, 2026, no. S10-1 (613-1), pp. 16–18. (In Russian).
12. Abzhanova A., Kuzdybaeva A., Turysbekova A., Sadretdinova T. Integratsiya kompetentnostno-orientirovannykh mezhdistsiplinarnykh metodov cherez situatsii uspekha v obrazovatel'nyuyu programm [Integration of competency-oriented interdisciplinary methods through success situations into the educational program]. Izvestiya. Seriya "Pedagogicheskie nauki", 2025, no. 2 (77), pp. 646–648. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 18.04.2026. Принята в печать 29.06.2026.

УДК/UDC 377+ 378.046.4+ 347.4
DOI 10.54509/22203036_2026_3_194
EDN QDKYLI



Троцак Алексей Иванович

кандидат философских наук, магистр юриспруденции,
руководитель группы по работе с квалификациями,
АНО «Университет Национальной технологической
инициативы 2035», г. Москва

Trotsak Alexey I.

Candidate of Philosophical Sciences, Master of Law,
Qualifications Team Leader, University of the National
Technology Initiative 2035, Moscow

ТИПОВЫЕ И ПРИМЕРНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: В ЧЕМ РАЗНИЦА?

STANDART AND APPROXIMATE EDUCATIONAL PROGRAMS: WHAT'S THE DIFFERENCE?¹

Аннотация. В исследовании предпринимается попытка выявить отличительные признаки типовых и примерных образовательных программ, основываясь на понятии «типовой договор» из области гражданского права, проанализировать степень юридической силы указанных категорий. Вопросы, предложенные автором к рассмотрению, позволяют сформировать вывод о целесообразности уточнения содержания свойств «примерная» и «типовая», применяемых для характеристики образовательных программ, и обосновать предложение об исключении из нормативного поля характеристик «примерный / примерная» для корректного и однозначного использования понятия «типовая образовательная программа», «типовой договор».

Abstract. The author attempts to identify the distinguishing mark of “standard” and “approximate” educational pro-

grams, measuring normative force, based on the concept of a “standard contract” in civil law. The considered questions in the field of education make it possible to conclude on necessity of clarifying the content of the “approximate” and “standard” attributes, used to characterize educational programs. Author’s proposal provides means for elimination of “approximate” attribute from regulation that could allow for correct and unambiguous usage of “standard educational programs”, “standard contract”.

Ключевые слова: типовые и образовательные программы, «типовой договор» в гражданском праве, отношения в сфере образования, подготовка водителей.

Keywords: “standard” and “approximate” educational programs, “standard contract” in civil law, educational relationship, driver training.

¹ Автор выражает благодарность юристу-практику, специалисту в области гражданского права Виталию Анатольевичу Жерносеку и кандидату технических наук, доценту Зое Александровне Лалаевой за конструктивное обсуждение вопросов, представленных в статье.



Введение

Законодатель в ч. 1 ст. 12 федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»² (далее – Закон об образовании № 273) четко указывает на то, что образовательные программы определяют содержание образования, а образовательные организации при реализации образовательных программ свободны в определении содержания образования, выборе образовательных технологий, а также учебно-методического обеспечения, если иное не установлено настоящим федеральным законом (ч. 2 ст. 28 Закона об образовании № 273). Что же ограничивает автономию образовательных организаций при реализации образовательных программ? Законодатель использует для соответствующих уровней, подуровней образования и отраслей атрибуты «примерные» и «типовые», применяемые к образовательным программам³, в отдельных случаях эти же атрибуты сочетаются с терминами «договор», «положение».

На первый взгляд, ключевым признаком примерной образовательной программы является то, что в ней определяются рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня, направленности (вместе с тем на практике этот рекомендуемый объем расценивается образовательными организациями как требование при их дальнейшей самостоятельной разработке образовательных программ). Более того, для среднего профессионального образования предусмотрен соответствующий реестр примерных образовательных программ среднего профессионального образования, а также в обязательном порядке в их структуру включаются примерные рабочие программы воспитания и примерный календарный план воспитательной работы (ч. 9.1 ст. 12 Закона об образовании № 273). То есть, хотя примерные образовательные программы и имеют (по значению и смыслу самого слова) рекомендательный характер, в них предусматриваются обязательные компоненты и даже закладывается необходимое содержание образования.

Если «примерные образовательные программы» явно определены в Законе об образовании № 273 (например, в ст. 12) и подзаконных актах, то сформировать отчетливое представление, что такое «типовая образовательная программа», удастся с трудом: ни в законе, ни в подзаконных актах нет определения «типовой образовательной программы». Законодатель пытается рас-

крыть указанное понятие контекстуально, но этого оказывается, на наш взгляд, недостаточно для формирования содержания атрибута «типовой». Вместе с тем для некоторых отраслей экономики и (или) сфер деятельности именно типовые образовательные программы играют существенную роль (транспорт, кадастровая деятельность, промышленная безопасность, медицина, гражданская авиация, сельское хозяйство и др.). Например, для целей восполнения кадровой потребности, обучения граждан в описанных выше отраслях экономики / сферах деятельности применяются типовые программы профессионального обучения и типовые дополнительные профессиональные программы, о чем непосредственно указано в соответствующих статьях Закона об образовании № 273 (ч. 9 ст. 73, ч. 7 ст. 76, ч. 3 ст. 82, ч. 3 ст. 85).

К сожалению, отсутствие определения «типовая образовательная программа» в Законе об образовании № 273 затрудняет проведение четкой границы между атрибутами «типовая» и «примерная» (в плане их правоприменения), к тому же в педагогических и смежных (междисциплинарных) исследованиях эта проблема детально не изучается, а в рамках публичных мероприятий среди экспертов в сфере образования нет однозначной позиции на этот счет.

Автору настоящей статьи известно только об одной попытке различения примерных и типовых образовательных программ применительно к сфере дополнительного профессионального образования, а также обобщения их правоприменения в виде перечня – эта работа проделана кандидатом технических наук, доцентом З. А. Лалаевой, что, на наш взгляд, является чрезвычайно полезным для проведения дальнейших исследований по данной проблематике.

З. А. Лалаева полагает, что отличие типовых и примерных дополнительных профессиональных программ (далее, соответственно, – ТДПП, ПДПП) лексическое, а именно: ПДПП служит примером, образцом для других, а ТДПП соответствует определенному типу, образцу, модели [2, с. 6]. Одновременно доцент З. А. Лалаева отмечает, что и в ПДПП, и в ТДПП «могут быть установлены конкретные требования к формам обучения и срокам освоения ДПП» [2, с. 2]. Получается, что и типовые, и примерные образовательные программы все-таки могут устанавливать минимальные требования к содержанию, материально-техническому

² Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273. СПС КонсультантПлюс.

³ Не стоит забывать о том, что, помимо указанного ограничения, к образовательным программам среднего профессионального образования и высшего образования необходимым образом применяются федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Федеральные государственные требования применяются также и к минимуму содержания дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств.

обеспечению, педагогическим условиям реализации образовательных программ⁴.

В этой связи *первый вопрос*, который нас интересует в контексте статьи, заключается в следующем: действительно ли и типовые, и примерные образовательные программы одинаковым образом и с одинаковой юридической силой накладывают обязательства для той или иной реализации образовательной программы, или же один из указанных атрибутов, применяемый к образовательным программам, должен носить рекомендательный характер? При ответе на этот вопрос необходимо будет рассмотреть сложившийся правоприменительный опыт.

Второй вопрос является следствием первого: насколько, в принципе, целесообразно деление образовательных программ на типовые и примерные, если основываться на нормах гражданского права, а именно на понятии «договор» в значении «типовой договор»? Здесь мы бы хотели определить значения слов «примерный» и «типовой» исходя из уже имеющихся исследований понятия «типовой договор» (который служит обязательством для сторон) в гражданском праве. То есть в статье предпринимается попытка экстраполяции (переноса) опыта толкования атрибута «типовой» (применяемый к договорным отношениям) из гражданского права в сферу образования применительно к образовательным программам⁵.

С учетом изложенного автор статьи выдвигает следующую *гипотезу*: типовые образовательные программы имеют гражданско-правовую природу (в основе которой лежит понятие «типовой договор») и предписывающий характер (если это определено нормативными правовыми актами более высокой юридической силы) в отличие от примерных образовательных программ, которые должны, на наш взгляд, носить исключительно рекомендательный характер, не устанавливать никакие минимально допустимые требования и быть впоследствии вовсе исключены в дальнейшем из корпуса нормативных правовых актов, регламентирующих сферу образования, по причине того, что понятие «примерный» может порождать на практике некорректное понимание и применение.

Целью настоящего исследования является решение проблемы дефиниции и правоприменения атрибутов «типовая» и «примерная», применяемые к образо-

вательным программам, выявление возможных отличий между ними, основанное на содержании понятия «типовой договор», взятого из гражданского права. *Задачи* исследования, по сути, раскрыты в поставленных выше двух вопросах.

Научная новизна статьи заключается в разработанной аргументированной авторской позиции, которая призвана внести ясность в сопоставление типовых и примерных образовательных программ. В статье представлена одна из немногочисленных в педагогических и смежных науках попыток выделения отличительных признаков между указанными атрибутами (характеристиками), применяемыми к образовательным программам, а также разработаны предложения по совершенствованию законодательства в сфере образования.

Практическое значение результатов исследования может быть эффективно использовано в работе юристов-практиков, осуществляющих деятельность в сфере образования, методистов образовательных организаций и сотрудников федеральных органов исполнительной власти, разрабатывающих нормативные правовые акты для их применения в сфере образования.

Методология

Основными методами исследования являются сравнение имеющейся практики толкования типового договора в гражданском законодательстве с практикой применения атрибутов «примерный / типовой» в сфере образования, а также, как следствие, метод экстраполяции, когда отдельные положения из гражданского законодательства переносятся в сферу образования с целью решения имеющихся проблем. Описываемые методы позволяют проследить истоки таких атрибутов, как «типовая» и «примерная», и сделать корректные выводы для их использования в образовании.

Результаты

Отношения в сфере образования во взаимосвязи с гражданско-правовыми отношениями. Отметим, что право на образование человека затрагивает сферу публичного (конституционного) права, одновременно сфера образования соприкасается и с гражданско-правовыми отношениями. Как указывают Е. В. Кобчикова и Т. Г. Макаров, «гражданские правоотношения

⁴ Вероятно, одной из причин введения ПДПП / ТДПП является попытка законодателя ограничить в сфере образования ситуации, связанные с деятельностью недобросовестных организаций, которые, подчас не проводя полноценного обучения и (или) же разрабатывая образовательные программы без учета действующих квалификационных требований, умышленно вводят в заблуждение незадачливого потребителя, выдавая ему документы о квалификации, которые, по факту, не позволяют выпускнику осуществлять трудовую деятельность.

⁵ К сожалению, иного источника для понимания природы атрибутов «типовой / типовая», используемых в законодательстве в сфере образования, нет, кроме как аналогии с гражданскими правоотношениями.



в области образования являются относительными. Они отличаются долгосрочностью взаимодействия сторон, соотношением публичных и частных интересов, а также наличием у субъектов определенного уровня интеллектуального развития [1, с. 54–55].

Текст Закона об образовании № 273 содержит такие понятия, как «договор об образовании» (ст. 54), «оказание услуг» (ч. 2.1 ст. 27); используются словосочетания «типовая форма договора» (ч. 5 ст. 82), «типовой порядок» (ч. 7 ст. 42), «типовое положение» (ч. 2 ст. 19), « типовые требования» (ч. 2 ст. 38) – все они свидетельствуют о гражданско-правовой природе своего происхождения. Более того, в Законе об образовании № 273 применяется схожая с Гражданским кодексом Российской Федерации (далее – ГК РФ)⁶ (п. 4 ст. 426) конструкция, заключающаяся в реализации бланкетной нормы в отношении регламентации типовых договоров. Так, например, в ч. 5 ст. 82 Закона об образовании № 273 указано, что типовая форма договора об организации практической подготовки обучающихся, заключаемого между образовательной или научной организацией и медицинской организацией либо организацией, осуществляющей производство лекарственных средств, организацией, осуществляющей производство и изготовление медицинских изделий, аптечной организацией, судебно-экспертным учреждением или иной организацией, осуществляющей деятельность в сфере охраны здоровья, утверждается соответствующим федеральным органом исполнительной власти; тем самым все заключаемые подобные договоры должны соответствовать утвержденной типовой форме, так как эта норма зафиксирована в законе.

Помимо этого, из гражданского законодательства перенесено, по-видимому, понятие «примерный договор». Ст. 427 ГК РФ регламентирует примерные условия договора, которые могут по соглашению сторон меняться, однако стороны вправе брать их за основу по обоюдному согласию⁷. Примерные формы договоров разрабатываются в том числе саморегулируемыми и иными некоммерческими организациями участников рынка для договоров соответствующего вида и подлежат опубликованию⁸. Если же такие примерные формы договоров не опубликованы или не разработаны, сто-

роны следуют при заключении сделок обычаю, то есть правилу, действующему в предпринимательской или в иной деятельности (ч. 1 ст. 5 ГК РФ).

Что касается образовательных отношений, то тут ситуация несколько иная, и простой перенос механизма из гражданского законодательства может не в полной мере отражать назначение образования как сферы деятельности. В ст. 779 ГК РФ в контексте описания особенностей договора возмездного оказания услуг упоминаются услуги по обучению. Вместе с тем законодатель, как нам известно из ст. 2 Закона об образовании № 273, разграничивает понятия «воспитание», «обучение», «образование». Одновременно в ГК РФ мы видим фиксацию конкретной услуги по обучению, а в Законе об образовании № 273 (ст. 54) речь идет о более широком понятии – «договоре об образовании», на что также указывают Е. В. Кобчикова и Т. Г. Макаров: «...понятие «договор об образовании», упомянутое в Законе об образовании (ст. 54), несколько шире понятия «договор об оказании платных образовательных услуг». Второе понятие используется в том случае, когда мы говорим об образовании, получаемом на платной основе за счет средств заказчика. <...> Следует отметить, что в Гражданском кодексе РФ (ст. 779) речь идет об услугах по обучению, тогда как в Законе об образовании (ст. 54) говорится об образовательных услугах» [1, с. 53]. Тем самым договор об образовании и договор об оказании платных образовательных услуг (в терминах ГК РФ – услуга по обучению) не могут являться по смыслу идентичными, хотя бы по тому основанию, что образование помимо обучения включает в себя процесс воспитания (культивирование и принятие человеком ценностей), тогда как обучение направлено на формирование знаний, умений, навыков, компетенций⁹, хотя в Правилах оказания платных образовательных услуг, утвержденных Правительством Российской Федерации, (далее – Правила оказания платных услуг) приводится ничем не отличающаяся от структуры договоров в гражданском праве структура договора о платных образовательных услугах¹⁰. Значимым моментом является то, что законодатель в Правилах оказания платных услуг наделяет отдельные министерства правом утверждать примерные формы договоров об образовании по соответствующим

⁶ Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994. № 51-ФЗ. СПС КонсультантПлюс.

⁷ О свободе договора и ее пределах. Постановление Пленума Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации от 14.03.2014 № 16. СПС КонсультантПлюс.

⁸ Там же.

⁹ Актуализация разграничения понятий «воспитание», «обучение», «образование» заслуживает отдельного исследования, но не является целью настоящей статьи.

¹⁰ Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.09.2020 № 1441. СПС КонсультантПлюс.

щим образовательным программам (пп. 15–16 раздела II Правил оказания платных услуг). Аналогичная конструкция предусмотрена и для «отраслевых»¹¹ примерных образовательных программ: дополнительных профессиональных программ и основных программ профессионального обучения (ч. 14–15 ст. 12 Закона об образовании № 273).

Подводя итоги краткого сравнительного анализа гражданско-правовых отношений и отношений в сфере образования, сделаем следующий промежуточный вывод: понятие и юридическая конструкция договорных отношений применяются в Законе об образовании № 273 так же, как и в ГК РФ. Однако попытка такого отождествления не позволяет однозначно снять возникающие вопросы:

1. Почему образовательная организация, для которой декларируются автономия и самостоятельность в разработке образовательных программ, одновременно ограничивается и примерными, и типовыми образовательными программами, причем полномочия по утверждению указанных программ фиксируются не только в Законе об образовании № 273, но и в иных федеральных законах?¹²

2. Почему примерная форма договора и примерные образовательные программы в сфере образования накладывают обязательства по их исполнению для образовательных организаций в одностороннем порядке, в отличие от гражданско-правовых отношений, где примерные формы договоров носят исключительно рекомендательный характер, а в случае их отсутствия стороны руководствуются правовым обычаем?

Чтобы прояснить ситуацию, проведем анализ понятия «типовой договор» в гражданском праве. Выделив в нем отличительные черты, мы попытаемся сопоставить их с правоприменением типовых образовательных программ, которые фиксируются в тексте Закона об образовании № 273, но без всякой дефиниции.

Типовой договор в гражданском праве и его назначение. Известно, что Гражданский кодекс Российской Федерации проектировался в условиях становления рыночной экономики в России и в нем ставилась цель обеспечить стабильные гражданско-правовые отношения, в том числе посредством «упорядочения товарно-денежного оборота и укрепления его юридической формы – договора» [3, с. 114]. Исследователь Р. Ф. Мус-

тафин предполагает, что теория договора, заложенная в ГК РФ, во многом основывалась на восприятии германской правовой науки и, соответственно, интерпретирует договор как сделку (когда волеизъявление субъектов совпадает), действующую в рамках объективного права, однако большинство функций такого договора нивелируется, когда экономическая выгода больше не устраивает одну из сторон договора. Вместе с тем типовой договор может быть рассмотрен как «юридическая ипостась», имеющая силу закона не только для сторон, но и для суда [3, с. 115], причем типовая форма договора не ориентирована на регламентацию экономических отношений, а «регулирует обязательства по заключению договоров или порядка их исполнения» [3, с. 116]. Подразумевается, что отсутствие в типовом договоре экономической составляющей не создает риск утраты его самостоятельного характера, ведь типовые договоры, по сути, являются основой, на которой строятся уже впоследствии заключаемые договоры между контрагентами.

Немаловажным аспектом при анализе статуса типового договора является вопрос о степени его нормативности. Рассмотрим два случая. В первом случае (когда типовая форма договора не утверждена соответствующим образом государственным органом) типовой договор содержит лишь некоторый признак нормативности для сторон (если они принимают условия договора), предполагая диспозитивные рекомендательные нормы [4, с. 53], но не является нормативным правовым актом. Во втором случае (когда форма типового договора утверждена органом государственной власти) типовой договор уже обязателен к исполнению сторонами как юридическая норма и не предусматривает какой-либо вариативности, то есть характер договора императивный.

В качестве примера второго варианта типового договора приведем положения, зафиксированные в п. 4 ст. 426 ГК РФ, где сказано, что в случаях, предусмотренных законом, Правительство Российской Федерации, а также уполномоченные Правительством Российской Федерации федеральные органы исполнительной власти могут издавать правила, обязательные для сторон при заключении и исполнении публичных договоров (типовые договоры, положения и т.п.)¹³. Действие указанной нормы ГК РФ подтвердил Верховный суд Российской Федерации, рассматривая спор между обще-

¹¹ Слово «отраслевой» используется автором в данном контексте для связи образовательных программ с регламентацией, которая предусмотрена той или иной отраслью, сферой экономической деятельности, например, в транспорте, кадастровой деятельности и т.п.

¹² Проблема применения бланкетных норм в Законе об образовании № 273 отчасти уже исследована автором в статье «Решение некоторых кейсов в профессиональном обучении с учетом норм текущего законодательства» [5, с. 173].

¹³ Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ. СПС КонсультантПлюс.



ством с ограниченной ответственностью и Департаментом городского имущества города Москвы (далее – Департамент) по поводу разногласий, возникших при заключении договора купли-продажи недвижимости¹⁴. Не вдаваясь в детали судебного разбирательства, отметим, что Верховный суд Российской Федерации указал на допущенные ошибки в толковании юридических норм судами апелляционной и кассационной инстанций, которые посчитали утвержденную форму типового договора Департаментом как не подлежащую оспариванию. В ходе рассмотрения дела было установлено, что так как соответствующими законами не предусмотрена необходимость утверждения органами государственной власти каких-либо типовых форм договоров и обязательность соблюдения условий типового договора при заключении договоров купли-продажи с субъектами малого и среднего предпринимательства, то типовая форма договора, утвержденная приказом Департамента, по смыслу п. 1 ст. 422 Гражданского кодекса не содержит обязательных для сторон договора правил, а лишь определяет его примерные условия¹⁵. Соответственно, в рассматриваемой ситуации утвержденный с нарушением требований законодательства типовой договор не является типовым договором как таковым.

Если попытаться обобщить, то типовая форма договора обязательна для исполнения тогда и только тогда, когда она утверждена органом государственной власти в соответствии с положениями нормативных правовых актов большей юридической силы. Во всех остальных случаях типовой договор (как форма) носит рекомендательный характер и стороны самостоятельно определяют обязательства для исполнения. Аналогичное правило, как мы видим, распространяется и на типовые образовательные программы (см. ч. 14–15 ст. 12 Закона об образовании № 273).

Таким образом, *ответ на первый вопрос, поставленный в настоящем исследовании, следующий: и примерные, и типовые образовательные программы имеют неодинаковую юридическую силу в контексте их правоприменения в сфере образования по аналогии и с примерным и типовым договором.*

На наш взгляд, включение в текст Закона об образовании № 273 понятий «примерный договор», «примерная образовательная программа» создает усло-

вия для некоторого недопонимания со стороны образовательных организаций в вопросах правоприменения – это будет показано в дальнейшем на двух конкретных примерах.

1. Примерный договор в сфере образования.

Ч. 8 ст. 13 Закона об образовании № 273 предусмотрено, что примерная форма договора о практической подготовке обучающихся¹⁶ (далее – Примерная форма договора о практической подготовке), заключаемого между организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и организацией, осуществляющей деятельность по профилю соответствующей образовательной программы, утверждается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования, совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования, если иное не установлено настоящим федеральным законом.

В разделе «Права и обязанности Сторон» Примерной формы договора о практической подготовке в императивной форме прописано, что обязана сделать организация (не позднее, чем за 10 рабочих дней до начала практической подготовки по каждому компоненту образовательной программы представить в профильную организацию поименные списки обучающихся, назначить руководителя по практической подготовке, установить виды учебной деятельности и др.).

На практике организации попросту переписывают из примерной формы договора о практической подготовке все условия без их изменения. Однако, как уже было описано выше, буквальное толкование приведенных положений ст. 427 ГК РФ позволяет сделать вывод о том, что примерную форму договора следует квалифицировать в качестве примерных условий договора, которая в силу п. 1 ст. 427 ГК РФ применяется сторонами сделки по их соглашению. И только утвержденная в соответствии с законом типовая форма договора применяется сторонами без всяких вариаций и исключений (п. 4 ст. 426 ГК РФ). В анализируемом нами случае законодателем используется примерная форма договора, следовательно, примерная форма о практиче-

¹⁴ Определение Судебной коллегии по экономическим спорам Верховного суда Российской Федерации от 31.10.2024 № 305-ЭС24-12864 по делу № А40-191684/2022. СПС КонсультантПлюс.

¹⁵ Определение Судебной коллегии по экономическим спорам Верховного суда Российской Федерации от 31.10.2024 № 305-ЭС24-12864 по делу № А40-191684/2022. СПС КонсультантПлюс.

¹⁶ О практической подготовке обучающихся (вместе с «Положением о практической подготовке обучающихся»). Приказ Минобрнауки России № 885, Минпросвещения России № 390 от 05.08.2020. СПС КонсультантПлюс.

ской подготовке не должна являться обязательной для тех положений, которые не регламентированы актами большей юридической силы.

Такой вывод подтверждается имеющейся судебной практикой. Так, например, в решении Арбитражного суда Курганской области от 02.10.2009 по делу № А34-2783/2009 (оставлено без изменения постановлением Восемнадцатого арбитражного апелляционного суда от 03.12.2009 № 18АП-10469/2009) указано следующее:

«Постановлением Правительства Российской Федерации от 28.05.2007 № 324 утверждена форма примерного договора аренды лесного участка. Однако в силу статьи 427 Гражданского кодекса Российской Федерации примерные условия договора носят для участников гражданского оборота рекомендательный характер. Обязательными для сторон они становятся лишь в случае, если об этом есть указание в самом договоре».

Аналогичная позиция изложена в решении Арбитражного суда Камчатской области от 23.05.2008 по делу № А24-1457/2008 (постановление Пятого арбитражного апелляционного суда от 18.07.2008 № 05АП-352/2008):

«Доводы административного органа о том, что поскольку примерная форма договора не содержит конкретного вида гражданско-правовой ответственности, то образовательное учреждение не вправе устанавливать его самостоятельно, являются несостоятельными. Примерная форма договора отличается от типовой формы договора тем, что носит рекомендательный, а не обязательный характер».

Вместе с тем содержащийся в письме Минобрнауки России¹⁷ ответ на вопрос «Можно ли использовать форму договора, утвержденную в профильной организации?» может породить дополнительные вопросы о степени нормативности Примерной формы договора о практической подготовке:

«На основании части 8 статьи 13 Федерального закона № 273-ФЗ Примерная форма договора о практической подготовке утверждается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования, совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функ-

ции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования.

Таким образом, при заключении договора о практической подготовке обучающегося необходимо использовать Примерную форму договора о практической подготовке, утвержденную приказом № 885/390»¹⁸.

Вместе с тем в какой мере использовать организациям утвержденную примерную форму договора о практической подготовке, если указанная форма носит, по сути, рекомендательный характер, а положения, которые обязаны включить стороны в непосредственный договор о практической подготовке, не должны в принципе противоречить законодательству Российской Федерации? Указанный вопрос не возник бы в случае имеющегося в сфере образования четкого разграничения между атрибутами «типовая» и «примерная», но, так как такое разграничение отчетливо не обозначено, подчас атрибут «примерная» применяется в значении «типовая», то есть как обязательный для исполнения.

2. Реализация «отраслевых» примерных образовательных программ (подготовка водителей транспортных средств). П. 1 ст. 26 федерального закона от 10.12.1995 № 196-ФЗ «О безопасности дорожного движения» определено, что примерные программы профессионального обучения водителей (далее – ППОВ) транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий разрабатываются уполномоченными на то федеральными органами исполнительной власти в порядке, определяемом Правительством Российской Федерации¹⁹. В соответствии с Правилами разработки примерных программ профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий, утвержденными постановлением Правительства Российской Федерации от 1 ноября 2013 г. № 980 (далее – Правила разработки ППОВ)²⁰, определена структура ППОВ, а в п. 4 Правил разработки ППОВ указано, что примерные программы должны предусматривать достаточный для формирования, закрепления и развития практических навыков и компетенции объем практики, являющейся их обязательной частью. Эта же формулировка содержится и в самих ППОВ²¹ в разделе «Пояснительная записка».

¹⁷ О направлении вопросов и ответов. Письмо Минобрнауки России от 08.12.2021 № МН-5/22427. СПС КонсультантПлюс.

¹⁸ Там же.

¹⁹ О безопасности дорожного движения. Федеральный закон от 10.12.1995 № 196-ФЗ. СПС КонсультантПлюс.

²⁰ Об утверждении Правил разработки примерных программ профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий. Постановление Правительства Российской Федерации от 01.11.2013 № 980. СПС КонсультантПлюс.

²¹ Об утверждении примерных программ профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий. Приказ Минпросвещения России от 01.07.2025 № 505. СПС КонсультантПлюс.



Категория «достаточный» употребляется неспроста. Обратимся к логике, где используются предикаты «необходимый» и «достаточный» при анализе суждений: если из посылки А следует заключение В, то можно сказать, что А достаточно для В или же что В необходимо при А. Иными словами, достаточный объем ПППОВ свидетельствует о том, что слушатель, успешно изучивший разработанную на основе ПППОВ образовательную программу, вправе быть допущенным к экзаменам (теоретическому и практическому) на право управления транспортным средством, которые проводит МВД России. В случае, если бы законодатель употребил категорию «необходимость», то такая ПППОВ не являлась бы основанием для допуска гражданина к сдаче экзамена на право управления транспортным средством в МВД России, а завершалась бы только квалификационным экзаменом в образовательной организации (условно в автошколе), так как в программе был бы описан только минимум, который впоследствии должны были бы учесть образовательные организации при реализации собственных образовательных программ на основе ПППОВ.

Итак, с одной стороны, ПППОВ содержат обязательные требования, которые образовательные организации, имеющие лицензию на реализацию основных программ профессионального обучения, обязаны учитывать. Кроме всего прочего, особенностью ПППОВ является безоговорочное выполнение условий реализации программы, а именно: учебно-материальная база (учебные кабинеты, закрытые площадки, автодромы) организационно-педагогические условия образовательных организаций должны соответствовать требованиям ПППОВ²². Условия реализации и сведения о реализуемых образовательных программах проверяются МВД России²³ и этим же Министерством выдается соответствующее заключение соискателю лицензии.

Как итог, в рамках ответа на второй вопрос, поставленный в начале исследования, отметим, что ПППОВ представляет по своему нормативному содержанию и регламентации яркий образец, содержащий все признаки, которые должны относить ПППОВ к разряду типовых образовательных программ несмотря на то, что в законах и нормативных правовых актах они име-

ются как примерные. В этом смысле те признаки (атрибуты), которые определены гражданским законодательством в отношении типовых сущностей, по какой-то причине не экстраполированы на сферу подготовки водителей, где до сих пор используется атрибут «примерные».

Однако следует отметить важную тенденцию, которая зафиксирована в плане мероприятий по реализации Стратегии повышения безопасности дорожного движения в Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.²⁴ (далее – План), недавно утвержденном в распоряжении Правительства Российской Федерации. В п. 88 плана предусмотрена проработка Минпросвещения России, МВД России, Рособнадзора вопроса законодательного закрепления положений по разработке и утверждению типовых программ профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий, что, на наш взгляд, может способствовать четкому разграничению между атрибутами «примерный / типовой», более того, такая постановка задачи является логичной с позиции синхронизации образовательных отношений с гражданским законодательством.

Заключение

В ходе исследования нами проведен анализ типовых и примерных образовательных программ на основе демонстрации таких понятий гражданского права, как «примерный» и «типовой» договор, выявлены ситуации, способные вызвать затруднения среди участников образовательного процесса на практике. На основании полученных выводов сформулируем ряд предложений, которые при их воплощении позволят, на наш взгляд, обеспечить непротиворечивые условия применения образовательных программ, разрабатываемых в соответствии с установленными требованиями:

1. В качестве экстренной меры предлагается: ввести в Закон об образовании № 273 дефиницию «типовая образовательная программа».

Во-первых, включение определения позволит подчеркнуть устойчивую связь законодательства в сфере образования с гражданским законодательством, во-вторых, это позволит четко разграничить между собой примерные и типовые программы, потому как

²² Об утверждении Порядка выдачи заключений о соответствии установленным требованиям учебно-материальной базы организаций, осуществляющих образовательную деятельность и реализующих основные программы профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий, и соискателей лицензий на осуществление образовательной деятельности по указанным программам. Приказ МВД России от 04.02.2019. № 50. СПС КонсультантПлюс.

²³ Там же.

²⁴ Об утверждении плана мероприятий по реализации Стратегии повышения безопасности дорожного движения в Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14.05.2026. № 1124-р. СПС КонсультантПлюс.

на сегодняшний день непонятны основания, почему органами государственной власти иной раз утверждаются именно типовые образовательные программы, а не примерные, и наоборот.

2. В качестве последующего упорядочивающего нормотворчества исключить из текста Закона об образовании № 273 и подзаконных актов понятие «примерная образовательная программа», «примерная форма договора» с учетом следующих аргументов.

В тех случаях, где по своему значению примерные образовательные программы и примерные формы договоров носят обязательный характер применения, их заменить термином «типовые образовательные программы», «типовой договор». В тех случаях, когда «примерные образовательные программы» и «примерная форма договора» носят рекомендательный характер, вместо них разработать методические рекомендации или использовать атрибут «типовой», который предусматривает вариативные положения в тексте для их реализации участниками общественных отношений. Как было показано в настоящей статье, утверждение органами власти различных примерных форм документов в образовании не всегда встречает отчетливое понимание со стороны образовательных организаций, так как положения, включаемые в эти формы, и так дублируют обязательные нормы законов или же постановлений Правительства Российской Федерации. Если же содержание примерных договоров чем-то дополняется, что не содержится в актах большей юридической силы, то это следует рассматривать в качестве уже типовой формы договора с императивным характером применения.

3. В качестве методической инициативы на государственном уровне возможно утвердить и вести постоянно обновляемый общий реестр для всех типовых образовательных программ, как уровневых, так и не относящихся к уровням образования.

Указанный реестр, открытый и доступный для обозрения образовательными организациями, позволит всем находиться в одном информационном поле, понимать меру регламентации той или иной сферы деятельности при волеизъявлении организации инициировать то или иное обучение граждан.

Таким образом, предложения, на наш взгляд, позволят синхронизировать нормы, содержащиеся в законодательстве в сфере образования, с нормами гражданского права, не редуцировав отличительные признаки образования и воспитания.

Литература

1. Кобчикова Е. В., Макаров Т. Г. Образование как категория частного права // Теоретическая и прикладная юриспруденция. 2020. № 1. С. 50–57. EDN: DLNMLR.
2. Лалаева З. А. Актуальные изменения нормативной правовой базы, регламентирующей деятельность системы дополнительного профессионального образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2025. № 2 (70). С. 1–12. EDN: XNGBJE.
3. Мустафин Р. Ф. Типовые договоры: проблемы формулировки понятия // Пробелы в российском законодательстве. 2012. № 2. С. 114–117. EDN: OXDSFV.
4. Мустафин Р. Ф., Мустафина С. А. К вопросу о понятии типового договора // Аграрное и земельное право. 2016. № 9 (141). С. 52–55. EDN: WWHHVZ.
5. Троцак А. И. Решение некоторых кейсов в профессиональном обучении с учетом норм текущего законодательства // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 2 (58). 2025. С. 166–174. DOI: 10.54509/22203036_2025_2_166. EDN: PZSYSZ.

References

1. Kobchikova E. V., Makarov T. G. Obrazovanie kak kategoriya chastnogo prava [Education as a category of private law]. Teoreticheskaya i prikladnaya yurisprudentsiya, 2020, no. 1, pp. 50–57. (In Russian).
2. Lalaeva Z. A. Aktual'nye izmeneniya normativnoy pravovoy bazy, reglamentiruyushchey deyatel'nost' sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Current changes in the regulatory legal framework governing the activities of the system of additional professional education]. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire, 2025, no. 2 (70), pp. 1–12. (In Russian).
3. Mustafin R. F. Tipovye dogovory: problemy formulirovki ponyatiya [Standard contracts: problems of defining the concept]. Probely v rossiyskom zakonodatel'stve, 2012, no. 2, pp. 114–117. (In Russian).
4. Mustafin R. F., Mustafina S. A. K voprosu o ponyatii tipovogo dogovora [On the question of the concept of a standard contract]. Agrarnoe i zemel'noe pravo, 2016, no. 9 (141), pp. 52–55. (In Russian).
5. Trotsak A. I. Reshenie nekotorykh keysov v professional'nom obuchenii s uchetom norm tekushchego zakonodatel'stva [Solving some cases in professional training taking into account the norms of current legislation]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2025, no. 2 (58), pp. 166–174. (In Russian).

Статья поступила в редакцию 19.03.2026. Принята в печать 19.04.2026.



УДК/UDC 378.147

DOI 10.54509/22203036_2026_3_203

EDN AXBOKS

Шарко Мария Игоревна

кандидат педагогических наук, доцент,
ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России,
г. Новокузнецк

Sharko Mariia I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
KI of the FPS of Russia, Novokuznetsk

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРАВОВЫМИ АКТАМИ

METHODS OF ORGANIZING STUDENTS' ACADEMIC WORK WITH LEGAL ACTS

Аннотация. Статья имеет практико-ориентированный характер в сфере методики профессионального обучения. Предметом исследования стали способы организации учебной работы обучающихся с правовыми актами.

На основе анализа отечественных и зарубежных научных источников и обобщения личного опыта уточнены задачи, связанные с организацией работы обучающихся с правовыми актами в контексте формирования способности осуществлять правоприменительную деятельность; разработана типология методических приемов; дана характеристика отдельных методических приемов.

В рамках текстоцентрического подхода представлены сведения об оценке регулирующего воздействия нормативного акта, поиске метафор, детализации, логическом осмыслении и др. Практико-ориентированные приемы связаны с соотношением правовых норм с анализируемой жизненной ситуацией, представленной в различных формах; приведением обучающимися примеров нарушений правовой нормы, составлением задач. В качестве творческих способов рассмотрены предложение о внесении изменений в законодательство, дискуссия, ролевая игра, написание историй, шарады и др.

Abstract. The article has a practice-oriented nature in the field of vocational training methodology. The subject of the study was the methods of organizing the educational work of students with legal acts.

Based on the analysis of domestic and foreign scientific literature, as well as personal experience, this paper clarifies the tasks of organizing students' work with legal documents in the context of developing their ability to conduct law enforcement activities. A typology of methodological

approaches is developed, and the characteristics of individual methods are provided.

As part of the text-centric approach, information on the assessment of the regulatory impact of a legal act is presented; the search for metaphors, details, logical understanding, etc. Practice-oriented techniques are associated with the correlation of legal norms with the analyzed life situation, which is presented in various forms; providing students with examples of violations of the legal norm, drawing up tasks. As creative ways, a proposal for amending legislation, a discussion were considered, role play, writing stories, charades, etc.

Ключевые слова: способы организации учебной работы, текстоцентрический подход, практико-ориентированный подход, творческий подход, профессиональное воспитание, правовое воспитание.

Keywords: methods of organizing educational work, text-centric approach, practice-oriented approach, creative approach, vocational education, legal education.

Введение

Профессиональная подготовка специалистов в сфере юриспруденции и правоохранительной деятельности для формирования способности осуществлять правоприменительную деятельность¹ предполагает организацию учебной работы обучающихся с нормативными правовыми актами в рамках учебных занятий и самостоятельной подготовки. При этом, помимо освоения студентами содержания документов, необходимо формировать учебные действия по самостоятельному поиску информации и ориентации в текстах и структуре правовых актов, навыки уместного и гра-

¹ Федеральный государственный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность. Утвержден приказом Минобрнауки России от 28 августа 2020 г. № 1131. СПС КонсультантПлюс.

мотного включения выдержек из правовых актов в речь [1]. Особое значение организация учебной работы обучающихся с нормативными правовыми актами приобретает в контексте профессионального воспитания. Поэтому представляется актуальным расширение методического репертуара преподавателей по организации подобной учебной работы.

Цель статьи – представить некоторые возможные способы организации учебной работы обучающихся с правовыми актами.

Новизна работы обусловлена темой исследования (отсутствием систематизированной информации об организации учебной работы с правовыми актами в научной литературе), разработкой вариантов организации подобной учебной работы обучающихся. Теоретическая значимость исследования определяется анализом и структурированием научной информации о задачах и способах организации учебной работы студентов с правовыми актами. Практическая значимость статьи заключается в возможности обогащения методического репертуара преподавателей по организации учебной работы обучающихся с правовыми актами за счет представленных сведений.

Методология

Основными методами исследования стали теоретические методы (анализ и обобщение научной литературы) и моделирование (разработка способов организации учебной работы курсантов с правовыми актами на занятиях по дисциплине «Профессиональная этика и служебный этикет»).

Основу исследования составили работы, посвященные понятию правовой культуры [2–4], профессиональному воспитанию [5; 6] обучающихся, роли «Кодекса профессиональной этики и служебного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации»² (далее – Кодекс профессиональной этики) в профессиональном становлении курсантов ведомственных вузов ФСИН России [7; 8], влиянию языка нормативно-правовых актов на сознание и поведение человека [9–15]. Данные сведения позволили уточнить задачи организации работы обучающихся с правовыми актами. Изучение отечественных [2; 4; 16–23] и зарубежных [10; 11; 24; 25] научных исследований по организации учебной работы обучающихся с правовыми актами позволило выделить и систематизировать методические приемы подобной работы.

Анализ и обобщение опыта включения учебной деятельности обучающихся с нормативными правовыми актами в процесс обучения дисциплине «Профессиональная этика и служебный этикет» (по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность») дали возможность расширить представляемый методический репертуар изучаемых приемов работы.

Результаты

Нормативный правовой акт может рассматриваться как особый текст, характеризующийся литературным и юридическим единством [13]. Поэтому требуется сформировать знания о сущностных признаках, структуре, функциях и языке юридического документа [9]. Следует учитывать, что язык формирует сознание и определяет установки, ценности, убеждения, поведение [10; 11], «запреты и дозволения, которые характеризуют внутреннее содержание права, воздействуют на поведение человека при помощи воспринимаемых его мозгом сигналов, облаченных в языковую форму» [12, с. 7]. В речи выражается юридический [14] или нормативно-правовой [15] дискурс, изучение которого «будет способствовать более верному пониманию правосознания и правового поведения россиян как носителей языка» [3, с. 191]. Таким образом, в языке выражается и посредством языка формируется правосознание, следовательно, в качестве отдельной группы способов организации учебной работы обучающихся с правовыми актами могут рассматриваться различные приемы работы с текстом.

При всем разнообразии нормативно-правовых актов особое значение для формирования профессиональной культуры, включающей в себя «ценностные компоненты» [6, с. 124], приобретает освоение обучающимися Кодекса профессиональной этики. А значит, наряду с предметными результатами обучения, требуется обеспечить и личностные результаты – профессиональное воспитание средствами дисциплины [5]. Когда речь идет о сотрудниках правоохранительных органов, в частности уголовно-исполнительной системы, на первый план выходит «субъективный фактор – особенности профессионально-нравственного сознания» [8, с. 46], «устойчивые мотивы для осуществления принципов справедливости и законности в своей профессиональной деятельности» [7, с. 30]. Следовательно, в процессе освоения правовых актов, чтобы формировать не только знания и умения, но и убеждения, помимо логического мышления, необ-

² Об утверждении кодекса этики и служебного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Приказ ФСИН России от 24.10.2025 № 874. СПС КонсультантПлюс.



ходимо активизировать образное мышление и креативность и воздействовать на эмоциональную сферу обучающихся, а это требует соответствующих методических приемов.

Организация учебной работы обучающихся с правовыми актами позволяет формировать правовую культуру личности, все ее составляющие: знание правовых норм (посредством работы с правовым актом как текстом), понимание их ценности (путем воздействия на чувства обучающихся, стимулирования творческого мышления) и умение применять их на практике [4]. Следовательно, необходимость формирования умения применять полученные знания в практической учебной работе [2] обуславливает использование при освоении правовых актов соответствующей группы практико-ориентированных приемов обучения.

В целом анализ научной литературы позволил:

1) уточнить задачи освоения правовых актов: формирование правовых знаний, умений их применения в практической деятельности; воспитание правосознания, правовой и профессиональной культуры; совершенствование универсальных учебных действий, связанных с работой с текстом, развитие логического и образного мышления, креативности;

2) выделить следующие подходы в качестве оснований для классификации способов организации учебной работы обучающихся с правовыми актами:

– текстоцентрический подход (приемы, основанные на работе с правовым актом как текстом), направленный на формирование знаний;

– практико-ориентированный подход (приемы, позволяющие формировать умения применять правовые акты в заданных ситуациях), направленный на формирование умений применять положения правовых актов;

– творческий подход (приемы, отличающиеся творческим характером), способствующий формированию личностного отношения к правовой норме.

Безусловно, как любая типология, предлагаемая классификация условна и базируется на ведущей образовательной задаче, хотя один и тот же методический прием может способствовать решению ряда задач. В целом для формирования способности осуществлять правоприменительную деятельность необходимо применять сочетание приемов, относящихся к различным группам способов и обеспечивающих формирование знаний, умений и личностного отношения к правовым нормам.

Охарактеризуем конкретные приемы организации учебной работы обучающихся с правовыми актами.

Задания, связанные с реализацией текстоцентрического подхода при организации учебной работы обучающихся с правовым актом:

– *объяснение обучающимися юридических терминов, пересказ содержания* правового акта [16]. Работа над пониманием, интерпретацией текста обеспечивает осознанность освоения знаний, поэтому, вероятно, и является одним из наиболее распространенных способов организации учебной работы в рассматриваемом аспекте;

– *обучающие тесты*, позволяющие обучающимся сразу по прохождении теста увидеть правильные ответы [17]. Подобная работа позволяет сформировать знания положений, норм правового акта, акцентирует внимание на наиболее важных аспектах, повышает внимание обучающихся, создает потребность в обращении к тексту правового акта;

– *тренинг* работы с нормативным правовым актом заключается в том, что обучающимся, объединенным в группы, необходимо в выдержку из правовой нормы вставить пропущенные ключевые слова или фразы [19]. Это задание, на наш взгляд, может не только носить репродуктивный характер, например, тренировать память, но и способствовать развитию логического мышления, умения строить аргументированное высказывание, привлекать контекст; различия зависят от дидактического материала (выбора фрагмента и пропущенных слов);

– *слушание обучающихся* при объяснении преподавателем, которое активизируется за счет образности, визуализации (аналогий, примеров, схем, демонстраций и т.п.) [18; 20]. Использование данного приема работы оправданно тем, что преподаватель задает образец применения учебных действий, направленных на понимание правового акта;

– *составление конспекта, комментирование* правового акта [21] позволяют обучать аргументированному изложению материала, формировать универсальные учебные действия – умения детального чтения, вычленения главного, систематизации и т.п. Рекомендуется выделять наиболее важные положения цветом, использовать разные цвета для структурирования материала при составлении конспекта [18]. Эта работа, проводимая на учебном занятии, дает возможность обучить способам действия, которые необходимы для самостоятельного освоения правовых актов;

– *составление структурно-логических схем, подготовка презентаций* обучающимися [2]: структурно-логический анализ изученного материала позволяет сформировать знания, презентации выступают как средство наглядности. Обоснование составленной

схемы и выделение причинно-следственных связей стимулируют познавательную активность студентов, способствуют развитию логического мышления и формированию навыков аргументированной речи;

– *оценка регулирующего воздействия нормативного акта* [4]: обучающимся необходимо изучить правовой акт, дать краткую характеристику адресата и проблемы, на решение которой он направлен, оценить необходимые для его реализации ресурсы, определить риски, оценить выгоды и преимущества, которые несет юридический документ; спрогнозировать возможные негативные последствия, сформулировать общее мнение о правовом акте. Подобный прием работы требует высокого уровня подготовки обучающихся и квалификации преподавателя, обеспечивает прочность и глубину знаний. Оценка регулирующего воздействия нормативного акта во многом связана с правотворческой деятельностью, однако, как представляется, позволяет углубить знания и совершенствовать умения правоприменительной деятельности;

– *поиск метафор* в правовом акте, которые «очень прочно встроены в понятийную систему языка права» [23, с. 606], однако из-за частого употребления являются «стертыми», не воспринимаются как образные выражения (например, «юридическое лицо», «источник повышенной опасности»). Это задание своей парадоксальностью привлекает внимание, в некотором смысле ломает стереотипы (как известно, точность и однозначность – требования официально-делового стиля), заставляет внимательно и вдумчиво работать с текстом;

– *анализ языка* юридического документа (реализация текстоориентированного подхода [22]), например, обучающимся надо выписать в два столбика положительные и отрицательные примеры – глаголы действия и их оценку, соотнести позитивную и негативную нормы, отраженные в правовом акте. Таким образом обеспечивается структурирование информации, создаются условия для ее запоминания за счет использования различных видов речевой деятельности (чтения – письма, говорения – слушания);

– *детализация* положения правового акта: например, детализация требования «рассматривать защиту жизни, здоровья, прав, свобод, чести, личного достоин-

ства и законных интересов граждан как высшую нравственную цель его служебной деятельности»³ позволяет охарактеризовать круг лиц и уточнить ситуации служебной деятельности, способы действий, в отношении которых действует указанное положение;

– *логическое осмысление правовых явлений*: обучающимся необходимо аргументировано доказать необходимость предъявляемой правовой нормы (например, «быть примером соблюдения правил дорожного движения и водительской вежливости при управлении автомобилем или иным транспортным средством»⁴). Это позволит формировать ценностное, личностное отношение к праву;

– *сопоставление редакций правового акта или правовых актов* (например, ст. 13 и 14 Положения о службе⁵ и Кодекса этики⁶) позволяет сравнить содержание норм в разных видах по уровню юридической силы правовых актов, а также привлечь внимание к изменению нормы, осмыслить значение этого изменения, дать ему логическое объяснение, сформировать умения работы с нормативными правовыми актами.

Таким образом, приемы работы с текстом правового акта связаны, как правило, с его переработкой, созданием вторичных текстов, что требует осмысления информации, способствует ее запоминанию, позволяет формировать способы работы с правовыми актами.

Группа практико-ориентированных методических приемов организации учебной работы обучающихся с правовыми актами объединена общим приемом работы – *соотнесением норм*, зафиксированных в правовом акте, с анализируемой *жизненной ситуацией* [16], *решением ситуационных задач* [18]. Это позволяет не только формировать умения применять нормы права, но и обеспечивать их запоминание за счет привлечения типичной (или, наоборот, нетипичной, яркой) ситуации. Однако возможны некоторые варианты в выборе средств обучения и организации учебной деятельности студентов:

– ситуация может быть представлена не только в *форме текста*, но и *видеозаписи*: преподаватель обозначает вопросы, на которые обучающимся необходимо аргументировано ответить после ознакомления с ситуацией и обращения к законодательному акту [1]. Отметим, что каждый формат (и текст, и видео) предъ-

³ Об утверждении кодекса этики и служебного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Приказ ФСИН России от 24.10.2025 № 874. СПС КонсультантПлюс.

⁴ Там же.

⁵ О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы». Федеральный закон от 19 июля 2018 г. № 197-ФЗ. СПС КонсультантПлюс.

⁶ Об утверждении кодекса этики и служебного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Приказ ФСИН России от 24.10.2025 № 874. СПС КонсультантПлюс.



явления ситуации для анализа имеет свои преимущества. Так, в первом случае студенты могут повторно обратиться к ситуации, учесть детали, во втором – несомненно эмоциональное воздействие;

– *решение кейсов* (реальных ситуаций из практики) [24] позволяет подчеркнуть практическую значимость учебной дисциплины, востребованность формируемых умений в профессиональной деятельности. Так, например, обучающимся, разделенным на группы, может быть предложена ситуация на основе судебного решения, им необходимо проанализировать эту ситуацию, применив норму права и аргументировав свою позицию. Затем преподаватель знакомит обучающихся с обоснованным решением суда, что позволяет объективно оценить качество работы групп, организует рефлексию (благодаря чему удалось дать правильный ответ, или из-за чего допущена ошибка, как действовать в дальнейшем). Относительно дисциплины «Профессиональная этика и служебный этикет» такая работа имеет и воспитательное значение: помогает предупредить дисциплинарные проступки, определить алгоритм действий в подобной ситуации;

– *пример нарушений* правовой нормы, приводимый обучающимся без названия самой нормы, позволяет организовать работу других обучающихся, направленную на актуализацию знаний правового акта и совершенствование умений его применения;

– *составление задачи обучающимися* с последующим предъявлением ее решения при проверке ответов одногруппников. В качестве примера приведем формулировку подобного задания по дисциплине «Профессиональная этика и служебный этикет»: «Расскажите о конкретном поступке (позитивном или негативном) сотрудника уголовно-исполнительной системы в рамках служебной деятельности или неслужебного поведения; укажите источник информации (из собственной практики, опыта коллег, архивов судебных решений, средств массовой информации и т. п.); сформулируйте два задания или вопроса по данной ситуации (например, дайте обоснованную моральную оценку); укажите, какие нормы каких правовых актов, регламентирующих служебное и неслужебное поведение сотрудников уголовно-исполнительной системы, нарушены или соблюдены». Выполнение этого задания требует владения правовыми знаниями и умений их применять.

Таким образом, формирование умений применять правовую норму связано с обращением к ситуации, которая может быть представлена в разной форме и приводиться как преподавателем, так и обучающимися.

Творческий подход к организации работы обучающихся с правовыми актами может обеспечиваться следующими приемами:

– *предложение о внесении изменений в действующее законодательство, дискуссия* [24] требуют от обучающихся знания нормативного правового акта, способности предусмотреть возможные риски и преимущества, умения аргументировать свою позицию. Вариантом использования данного приема может выступать такой: преподаватель обозначает конкретное предложение о внесении изменений в правовой акт, определяет группы участников дискуссии (оппонентов и пропонентов) и аудитории, которая будет задавать вопросы, высказывать суждения и в финале голосовать за ту или иную позицию, в роли ведущего дискуссии может выступать сам преподаватель или назначенный и проинструктированный о правилах ведения публичного спора и своей миссии в нем обучающийся. В завершении дискуссии организуется рефлексия, в ходе которой анализируются причины победы и поражения в споре (при этом особое внимание уделяется знаниям и умениям оперирования правовой информацией), поведение участников дискуссии;

– *ролевые игры* [24], например, на основе кейса (проведение служебной проверки) обучающимся в соответствии с заданной ролью на основе нормативно-правового акта надо аргументировать свою позицию. На этапе рефлексии сопоставление решений, принятого в аудитории и реальной ситуации, позволит выявить причины и последствия в случае расхождений и акцентировать внимание на роли правовых знаний;

– *написание историй, игра в шарады* [24]. Например, задание привести историю, объясняющую появление той или иной правовой нормы; может быть выполнено как путем проведения исследовательской работы, так и творчески. Но в любом случае позволит стимулировать познавательный интерес как у обучающегося, выполнявшего задание, так и у аудитории, которая слушает и оценивает ответ;

– *цифровая мультимодальная композиция (DMC)*: обучающимся необходимо подготовить для широкой аудитории с целью популяризации правовых знаний информацию о правовых нормах в видеоформате, например, TikTok-ролика, фильма, комикса и т. п. [25]. Отказ от академического стиля мотивируется повышением эмоциональной связи потребителя с контентом, возможностью сделать обучение более увлекательным, вызвать интерес, облегчить восприятие информации [11].

В целом творческий характер организации учебной работы обучающихся с правовыми актами направлен на формирование личностного, эмоционально окра-

шенного отношения к правовой норме. Такая работа является достаточно трудоемкой и требует больших временных затрат. Вероятно, возможность применения некоторых из творческих заданий в образовательном процессе (*написание историй, игра в шарады, цифровая мультимодальная композиция*) в том варианте, в каком они представлены в зарубежных исследованиях, может вызывать сопротивление, неприятие в академической среде из-за несоответствия уровню высшего образования, дискредитации науки. Тем не менее представляется важным, что данный опыт может быть переосмыслен и адаптирован к традициям российского образования. Например, в России проводятся конкурсы видеороликов антикоррупционной направленности, изготовление которых требует от студентов работы с соответствующими нормативными правовыми актами, однако эти конкурсы преследуют не столько обучающие цели, сколько воспитательные — формирование нетерпимого отношения в обществе к коррупции.

Заключение

Проведенное исследование посвящено частной, но от этого не менее актуальной методической проблеме — поиску и систематизации способов организации учебной работы обучающихся с правовыми актами. Анализ научной литературы позволил уточнить задачи, связанные с освоением обучающимися нормативных правовыми актов. В свою очередь, эти задачи и ведущие подходы (текстоцентрический, практико-ориентированный, творческий), реализуемые в процессе обучения, стали основаниями для систематизации способов организации учебной работы обучающихся с правовыми актами.

Результатом научного исследования, имеющим практическое значение в методике профессионального обучения, стала характеристика отдельных приемов организации учебной работы обучающихся с правовыми актами в рамках представленной классификации.

Перспективными направлениями научного исследования в аспекте представленной темы являются: дальнейший поиск способов организации учебной работы студентов с правовыми актами, разработка диагностических материалов для определения эффективности способов организации учебной работы с правовыми актами; разработка методической системы формирования способности у обучающихся осуществлять правоприменительную деятельность.

Литература

1. Башинская И. Г., Данильян А. С. Формирование навыка работы с источниками права как базис компетентности

- будущих юристов // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД. 2021. № 1 (63). С. 130–133. EDN: PETHYZ.
2. Камаева М. П. Преподавание правовых основ в изучении дисциплины Основы культурной политики Российской Федерации // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. 2022. № 17. С. 38–43. EDN: IZUILE.
3. Шутая Н. К., Фысина У. Н. Особенности правового дискурса в русской языковой картине мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5-1 (71). С. 191–192. EDN: YLPYSR.
4. Ядрышников К. С. Оценка регулирующего воздействия нормативного акта как педагогический инструмент формирования правовой культуры обучающегося // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. № 5. С. 85–99. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-85-99. EDN: ASOQYN.
5. Зникина Л. С., Боровцов В. А. Методологические основания развития профессионально-ценностных ориентиров обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 3 (59). С. 75–83. DOI: 10.54509/22203036_2025_3_75. EDN: UVNTWB.
6. Деккерт Д. В. Деонтологические правовые знания как структурный элемент профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Уральского института экономики, управление и права. 2015. № 2. № 31. С. 123–127. EDN: UWYJSL.
7. Камбалина П. А. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России // Теория и практика социогуманитарных наук. 2024. № 2 (26). С. 25–31. EDN: SYHIJW.
8. Софронова С. А. Значение профессиональной этики в механизме обеспечения баланса между требованиями права и нравственности в юридической деятельности // *Ius publicum et privatum: сетевой научно-практический журнал частного и публичного права*. 2025. Т. 3. № 3 (31). С. 43–50. DOI: 10.46741/2713-2811.2025.31.3.004. EDN: ILYQXL.
9. Каширгов А. Х. Методика обучения слушателей образовательных организаций МВД России работе с юридическими документами // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 144–147. EDN: YMGASE.
10. Zhang Y. Constructing the nation through textbook discourse: Social representations of China in middle school civics education [Электронный ресурс] // *Linguistics and Education*. Vol. 92. 2026. April. P. 101506. URL: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2026.101506>. (дата обращения: 14.02.2026).
11. Psycholinguistic underpinnings of image formation: Suggestion and manipulation in the educational network discourse / H. Truba, S. Khrapatyi, K. Harashchuk, D. Shvets, A. Proskurnia // *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 52. 2024. June. P. 101496. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101496>.
12. Корнев В. Н. Право как языковой феномен // *Государство и право*. 2018. № 6. С. 5–12. DOI: 10.7868/S013207691806001X. EDN: URPVGC.
13. Попов В. И., Раков К. А. К проблеме языкового стиля ведомственных нормативных правовых актов // Вестник Московского университета МВД. 2025. № 3. С. 99–108. DOI: 10.24412/2073-0454-2025-3-99-108. EDN: MWXDLG.
14. Борисова Н. М. Юридический текст: определение, свойства, типология // *Язык, коммуникация и социальная среда*. 2019. № 17. С. 57–72. EDN: YTXMBV.
15. Сакаева З. Л. Особенности нормативно-правового дискурса // *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2019. № 3 (18). С. 11. EDN: LWTNHR.
16. Гаджиева А. М. Работа с юридическими документами как инновационный метод в правовом обучении // *Мир*



- науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 166–168. EDN: VKIELZ.
17. Астафьев И. Н., Маленков П. А. Разработка и использование автономных обучающих тестов для изучения нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность полиции // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2021. Т. 6. № 1 (11). С. 78–83. EDN: MCLCSP.
 18. Формирование культуры письменной речи у курсантов военных образовательных организаций высшего образования министерства обороны российской федерации в процессе работы с нормативными правовыми актами / Г. Ш. Бибарсова, С. Ю. Мишина, К. С. Григорьева // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : материалы II Межвузовской научно-методической конференции. 2019. С. 521–525. EDN: DGDNBQ.
 19. Вишневская Н. В. Тренинг работы с нормативным правовым актом в микрогруппах как интерактивный метод обучения // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института. 2014. № 23. С. 51–54. EDN: HPEQYD.
 20. Долматов А. В., Долматова Л. А. Технологии и методики объяснения в практике подготовки будущих юристов // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2023. № 3 (60). С. 130–136. EDN: CGKACZ.
 21. Червякова Н. М. Самостоятельная работа студентов с текстом нормативно-правового акта при решении правовых задач в ходе изучения дисциплины «Трудовое право» // Современные проблемы высшего профессионального образования : материалы научно-методической конференции, Брянск, 01 апреля – 31 мая 2014 г. Брянск : Брянская государственная инженерно-технологическая академия, 2014. С. 284–287. EDN: YJGGP.
 22. Хрусталева О. Н. Морально-политическое воспитание обучающихся ведомственных вузов на примере изучения правовых актов периода Великой Отечественной войны // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2025. Т. 16. № 2 (60). С. 15–24. DOI: 10.37973/2227-1171-2025-16-2-15-24. EDN: BCTNRU.
 23. Ярошук И. А. Метафоры в праве: методологические основания исследования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2022. Т. 26. № 3. С. 596–610. DOI: 10.22363/2313-2337-2022-26-3-596-610. EDN: THOXWS.
 24. Teaching approaches to delivering pharmacy law content to pre-registration pharmacy students: a global systematic scoping review / H. Ibrahim, B. Saini, J. Pace // Currents in Pharmacy Teaching and Learning. 2026. January. Vol. 18. Iss. 1. Art. 1025072026. DOI: 10.1016/j.cptl.2025.102507.
 25. Xia S. Incorporating digital multimodal composition in content teaching: A multimodal analysis of students' legal popularization videos // Journal of Second Language Writing. 2024. December. Vol. 66. Art. 101163. DOI: 10.1016/j.jslw.2024.101163. EDN: XMIVLH.
- ## References
1. Bashinskaya I. G., Danilyan A. S. Formirovanie navyka raboty s istochnikami prava kak bazis kompetentnosti budushchikh yuristov [Developing the skill of working with sources of law as a basis for the competence of future lawyers]. Vestnik Kalininskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD, 2021, no. 1 (63), pp. 130–133. (In Russian).
 2. Kamaeva M. P. Prepodavanie pravovykh osnov v izuchenii distsipliny Osnovy kul'turnoy politiki Rossiyskoy Federatsii [Teaching legal foundations in the study of the discipline Fundamentals of the Cultural Policy of the Russian Federation]. Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury i iskusstv, 2022, no. 17, pp. 38–43. (In Russian).
 3. Shutaya N. K., Fysina U. N. Osobennosti pravovogo diskursa v russkoy yazykovoy kartine mira [Features of legal discourse in the Russian linguistic worldview]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 2017, no. 5-1 (71), pp. 191–192. (In Russian).
 4. Yadryshnikov K. S. Otsenka reguliruyushchego vozdeystviya normativnogo akta kak pedagogicheskoy instrument formirovaniya pravovoy kul'tury obuchayushchegosya [Assessment of the regulatory impact of a normative act as a pedagogical tool for forming the student's legal culture]. Pedagogika: istoriya, perspektivy, 2020, vol. 3, no. 5, pp. 85–99. (In Russian).
 5. Znikina L. S., Borovtsov V. A. Metodologicheskie osnovaniya razvitiya professional'no-tsennostnykh orientirov obuchayushchikhsya [Methodological foundations of the development of professional and value orientations of students]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2025, no. 3 (59), pp. 75–83. (In Russian).
 6. Dekkert D. V. Deontologicheskie pravovye znaniya kak strukturniy element professional'no-deontologicheskoy kul'tury sotrudnikov GPS MChS Rossii [Deontological legal knowledge as a structural element of the professional and deontological culture of employees of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia]. Vestnik Ural'skogo instituta ekonomiki, upravleniya i prava, 2015, no. 2, no. 31, pp. 123–127. (In Russian).
 7. Kambalina P. A. Dukhovno-nravstvennye tsennosti kak osnova vospitaniya kursantov obrazovatel'nykh organizatsiy FSIN Rossii [Spiritual and moral values as the basis for the education of cadets in educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia]. Teoriya i praktika sotsiologicheskikh nauk, 2024, no. 2 (26), pp. 25–31. (In Russian).
 8. Sofronova S. A. Znachenie professional'noy etiki v mekhanizme obespecheniya balansa mezhdru trebovaniyami prava i nravstvennosti v yuridicheskoy deyatel'nosti [The importance of professional ethics in the mechanism for ensuring a balance between the requirements of law and morality in legal activity]. Ius publicum et privatum: setevoy nauchno prakticheskiy zhurnal chastnogo i publichnogo prava, 2025, vol. 3, no. 3 (31), pp. 43–50. (In Russian).
 9. Kashirgov A. Kh. Metodika obucheniya slushateley obrazovatel'nykh organizatsiy MVD Rossii rabote s yuridicheskimi dokumentami [Methods of teaching students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia to work with legal documents]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, 2020, no. 68-2, pp. 144–147. (In Russian).
 10. Zhang Y. Constructing the nation through textbook discourse: Social representations of China in middle school civics education. Linguistics and Education, 2026, vol. 92, art. 101506. (In English).
 11. Truba H., Khrapatyi S., Harashchuk K., Shvets D., Proskurnia A. Psycholinguistic underpinnings of image formation: Suggestion and manipulation in the educational network discourse. Thinking Skills and Creativity, 2024, vol. 52, art. 101496. (In English).
 12. Kornev V. N. Pravo kak yazykovoy fenomen [Law as a linguistic phenomenon]. Gosudarstvo i pravo, 2018, no. 6, pp. 5–12. (In Russian).
 13. Popov V. I., Rakov K. A. K probleme yazykovogo stilya vedomstvennykh normativnykh pravovykh aktov [On the problem of the linguistic style of departmental normative legal acts]. Vestnik Moskovskogo universiteta MVD, 2025, no. 3, pp. 99–108. (In Russian).
 14. Borisova N. M. Yuridicheskii tekst: opredelenie, svoystva, tipologiya [Legal text: definition, properties, typology]. Yazyk, kommunikatsiya i sotsial'naya sreda, 2019, no. 17, pp. 57–72. (In Russian).
 15. Sakaeva Z. L. Osobennosti normativno-pravovogo diskursa [Features of normative-legal discourse]. Elektronnyy nauchno-

- metodicheskiy zhurnal Omskogo GAU, 2019, no. 3 (18), p. 11. (In Russian).
16. Gadzhieva A. M. Rabota s yuridicheskimi dokumentami kak innovatsionnyy metod v pravovom obuchenii [Working with legal documents as an innovative method in legal education]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, 2015, no. 6 (55), pp. 166–168. (In Russian).
 17. Astafev I. N., Malenkov P. A. Razrabotka i ispol'zovanie avtonomnykh obuchayushchikh testov dlya izucheniya normativnykh pravovykh aktov, reglamentiruyushchikh deyatel'nost' polititsii [Development and use of autonomous learning tests for studying normative legal acts regulating police activities]. Uchenye zapiski Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii, 2021, vol. 6, no. 1 (11), pp. 78–83. (In Russian).
 18. Bibarsova G. Sh., Mishina S. Yu., Grigoreva K. S. Formirovanie kul'tury pis'mennoy rechi u kursantov voennykh obrazovatel'nykh organizatsiy vysshego obrazovaniya ministerstva oborony rossiyskoy federatsii v protsesse raboty s normativnymi pravovymi aktami [Formation of written speech culture among cadets of military educational institutions of higher education of the Ministry of Defense of the Russian Federation in the process of working with normative legal acts]. Russkiy yazyk v politicheskom obrazovatel'nom prostranstve voennogo vuza. Materialy II Mezhvuzovskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii, 2019, pp. 521–525. (In Russian).
 19. Vishnevskaya N. V. Trening raboty s normativnym pravovym aktom v mikrogruppakh kak interaktivnyy metod obucheniya [Training on working with a normative legal act in microgroups as an interactive teaching method]. Vestnik uchebnogo otdela Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta, 2014, no. 23, pp. 51–54. (In Russian).
 20. Dolmatov A. V., Dolmatova L. A. Tekhnologii i metodiki ob'yasneniya v praktike podgotovki budushchikh yuristov [Technologies and methods of explanation in the practice of training future lawyers]. Vestnik Sankt-Peterburgskoy yuridicheskoy akademii, 2023, no. 3 (60), pp. 130–136. (In Russian).
 21. Chervyakova N. M. Samostoyatel'naya rabota studentov s tekstom normativno-pravovogo akta pri reshenii pravovykh zadach v khode izucheniya distsipliny "Trudovoe pravo" [Independent work of students with the text of a normative legal act when solving legal problems during the study of the discipline "Labor Law"]. Sovremennye problemy vysshego professional'nogo obrazovaniya. Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii, Bryansk, 01 April – 31 May 2014. Bryansk, 2014, pp. 284–287. (In Russian).
 22. Khrustaleva O. N. Moral'no-politicheskoe vospitanie obuchayushchikhsya vedomstvennykh vuzov na primere izucheniya pravovykh aktov perioda Velikoy Otechestvennoy voyny [Moral and political education of students of departmental universities on the example of studying legal acts of the Great Patriotic War period]. Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii, 2025, vol. 16, no. 2 (60), pp. 15–24. (In Russian).
 23. Yaroshchuk I. A. Metafor v prave: metodologicheskie osnovaniya issledovaniya [Metaphors in law: methodological foundations of research]. Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Yuridicheskie nauki, 2022, vol. 26, no. 3, pp. 596–610. (In Russian).
 24. Ibrahim H., Saini B., Pace J. Teaching approaches to delivering pharmacy law content to pre-registration pharmacy students: a global systematic scoping review. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 2026, vol. 18, iss 1, art. 1025072026. (In English).
 25. Xia S. Incorporating digital multimodal composition in content teaching: A multimodal analysis of students' legal popularization videos. Journal of Second Language Writing, 2024, vol. 66, art. 101163. (In English).

Статья поступила в редакцию 16.02.2026. Принята в печать 02.03.2026.



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

MEMBERS OF THE EDITORIAL COUNCIL

Блинов Владимир Игоревич

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО,
г. Москва

Blinov Vladimir Igorevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy
of Education, Moscow

Бондырева Светлана Константиновна

кандидат педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор,
академик РАО, г. Москва

Bondyрева Svetlana Konstantinovna

Candidate of Pedagogical Sciences,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Academician of the Russian Academy of Education,
Moscow

Девятловский Дмитрий Николаевич

доктор педагогических наук, доцент,
г. Красноярск

Devyatlovsky Dmitry Nikolaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Krasnoyarsk

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, г. Казань

Ibragimov Gasangusein Ibragimovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy
of Education, Kazan

Карнаух Надежда Валентиновна

доктор педагогических наук, профессор,
г. Благовещенск

Karnaukh Nadezhda Valentinovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Blagoveshchensk

Костюк Наталья Васильевна

доктор педагогических наук, профессор,
г. Кемерово

Kostyuk Natalya Vasilyevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Kemerovo

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович

доктор-инженер Германии, доктор педагогических
наук, профессор, президент Академии
педагогических наук Казахстана,
иностраный член РАО, Республика Казахстан

Kusainov Askarbek Kabykenovich

Doctor-Engineer Germany, Doctor of Pedagogical Sciences,
Full Professor, President of the Academy of Pedagogical
Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian
Academy of Education, Republic of Kazakhstan

Лозицкий Вячеслав Леонтьевич

кандидат педагогических наук, доцент,
Полесский государственный университет,
Республика Беларусь

Lozitskiy Vyacheslav Leontievich

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Polessky State University,
Republic of Belarus

Пфетцер Сергей Александрович

кандидат политических наук, г. Кемерово

Pfetzter Sergey Alexandrovich

Candidate of Political Sciences, Kemerovo

Резинкина Лилия Владимировна

доктор педагогических наук, доцент,
г. Санкт-Петербург

Rezinkina Lilia Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
St. Petersburg



Рузикулов Фахриддин Расулович

доктор психологических наук, профессор,
Республика Узбекистан

Ruzikulov Fakhriddin Rasulovich

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor,
Republic of Uzbekistan

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ

доктор социологических наук, профессор,
действительный член Академии геополитических
проблем и Академии Чингисхана, Монголия

Sambalkhundev Hash-Erdene

Doctor of Sociological Sciences, Full Professor,
Active Member of the Academy of Geopolitical Problems
and Genghis Khan Academy, Mongolia

Саметова Фаузия Толеушайховна

кандидат филологических наук,
профессор Академии Педагогических Наук
Казахстана, Республика Казахстан

Sametova Fauzia Toleushaikhovna

Candidate of Philological Sciences,
Professor of the Kazakhstan Academy of Pedagogical
Sciences, Republic of Kazakhstan

Сташкевич Ирина Ризовна

доктор педагогических наук, доцент,
г. Челябинск

Stashkevich Irina Rizovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Chelyabinsk

Стрелкова Ирина Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент,
Республика Беларусь

Strelkova Irina Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Republic of Belarus

Чэнь Юньбэн

кандидат педагогических наук, профессор,
Китайская Народная Республика

Chen Yunbeng

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
China

Шерайзина Роза Моисеевна

доктор педагогических наук, профессор,
г. Великий Новгород

Sherayzina Rosa Moiseevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Veliky Novgorod



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Алференко Дмитрий Анатольевич

кандидат педагогических наук, г. Кемерово

Баканов Александр Александрович

кандидат технических наук, доцент,
г. Кемерово

Белова Елена Николаевна

доктор педагогических наук, доцент,
г. Красноярск

Быстрой Елена Борисовна

доктор педагогических наук, профессор,
г. Челябинск

Волынкина Наталия Валериевна

доктор педагогических наук, доцент,
г. Воронеж

Губанова Маргарита Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
г. Кемерово

Забнева Эльвира Ивановна

доктор философских наук,
кандидат социологических наук, доцент,
г. Кемерово

Зникина Людмила Степановна

доктор педагогических наук,
кандидат филологических наук, профессор,
главный редактор журнала, г. Кемерово

Ильина Нина Федоровна

доктор педагогических наук, профессор,
г. Красноярск

Кочергин Дмитрий Геннадьевич

кандидат экономических наук, доцент,
г. Москва

Лушников Галина Игоревна

доктор филологических наук, профессор, г. Ялта

Халяпина Людмила Петровна

доктор педагогических наук, профессор,
г. Санкт-Петербург

Шубина Наталья Павловна

кандидат экономических наук, доцент,
г. Кемерово

Яницкий Михаил Сергеевич

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии
образования, г. Кемерово

Alferenko Dmitry Anatolyevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Kemerovo

Bakanov Alexander Alexandrovich

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Kemerovo

Belova Elena Nikolaevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Krasnoyarsk

Bystray Elena Borisovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Chelyabinsk

Volynkina Natalia Valerievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Voronezh

Gubanova Margarita Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Kemerovo

Zabneva Elvira Ivanovna

Doctor of Philosophical Sciences, Candidate
of Sociological Sciences, Associate Professor,
Kemerovo

Znikina Lyudmila Stepanovna

Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Philological Sciences, Full Professor,
Chief Editor, Kemerovo

Ilina Nina Fedorovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Krasnoyarsk

Kochergin Dmitry Gennadievich

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Moscow

Lushnikova Galina Igorevna

Doctor of Philological Sciences, Full Professor, Yalta

Khalyapina Lyudmila Petrovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
St. Petersburg

Shubina Natalia Pavlovna

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Kemerovo

Yanitskiy Mikhail Sergeevich

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy
of Education, Kemerovo

Общие требования к рукописям

В журнал предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала. Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Поступившие рукописи проходят двойное слепое (анонимное) рецензирование (double-blind peer-review). Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала. Редакционная коллегия оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи, не соответствующие требованиям журнала.

Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания для их устранения.

Объем текста не должен превышать одного авторского листа (40 тыс. знаков).

Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Ссылки должны соответствовать списку литературы.

Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом.

В случае использования сокращений внутри текста необходима расшифровка аббревиатуры.

Статьи аспирантов и соискателей принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом или его отсканированным вариантом) научного руководителя.

Последовательность оформления рукописи

1. УДК.
2. Фамилия, имя, отчество автора (авторов) полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по уставу), город.
3. Заглавие статьи. Максимальная длина – 10–12 слов.
4. Аннотация (200–250 слов).
5. Ключевые слова (5–10 слов).
6. Сведения об авторах, заглавие статьи, аннотация, ключевые слова на английском языке.
7. Основное содержание статьи формируется согласно следующей структуре:
Введение
Методология (методы и материалы)
Результаты
Заключение
8. Литература на русском языке (15–20 источников).
9. Литература на английском языке (References). Данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом статьи, названия журнала. Фамилии и инициалы авторов оформляются в соответствии с правилами транслитерации. Название статьи должно быть в транслитерации и переведено на английский язык.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman, размер шрифта (кегель) – 14, межстрочный интервал – 1,5.
3. Абзацный отступ – 1,25. Поля – все по 2 см.
4. Выравнивание текста по ширине. Текст без переносов. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
5. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).
6. Дефис должен отличаться от тире. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
7. Не допускаются пробелы между абзацами.
8. Рисунки **только черно-белые**, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, EPS; растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
9. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **черно-белые**.
10. Таблицы с порядковым номером и заголовком должны быть выполнены в редакторе Microsoft Word, Excel. Если таблицы представлены в виде отдельных файлов, то в тексте статьи следует отметить, где должна быть приведена таблица.



Образец оформления рукописи

УДК/UDC 377.1

Романченко Михаил Константинович, кандидат технических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГАПОУ Новосибирской области «Новосибирский колледж авто-сервиса и дорожного хозяйства», г. Новосибирск

Romanchenko Mikhail K., Candidate of Technical Sciences, deputy director in scientific and methodical work, Novosibirsk College of car service and road industry, Novosibirsk

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF MULTIPURPOSE CENTRE'S ACTIVITY

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме... Цель статьи — ... Актуальность... обусловлена... Исследование проводится на основе методов... Научная новизна ...

Ключевые слова: подготовка квалифицированных рабочих и специалистов, ресурсный центр, образовательное учреждение, непрерывное профессиональное образование.

Keywords: training of qualified workers and specialists, resource center, educational institution, continuing and professional education.

Введение

Постановка проблемы, цель статьи. Обзор научной литературы по проблеме...

Методология

Обосновывается выбор используемых методов, указывается последовательность выполнения исследования, описывается эксперимент, даются сведения об объекте исследования.

Результаты

Подробное описание проведенного исследования.

Заключение

Делаются выводы в соответствии с целью статьи, указывается авторский вклад.

Литература

1. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М., 2004. 458 с.

References

1. Matyushkin A. M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, teaching, creativity]. M., 2004, 458 p. [In Russian].

Статьи отправлять через форму на сайте журнала: prof-obr42.ru/article.php или на e-mail: magazine@krirpo.ru.

Публикация статьи для автора(ов) бесплатная.

Articles are sent via the form on the website of the magazine: prof-obr42.ru/article.php.

The author's publication of the article is free.

Онлайн-подписку на научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в России и за рубежом» можно оформить по подписному каталогу Агентства «Книга-Сервис» (www.akc.ru/part/zhurnaly). Подписной индекс: E41931. Журнал выходит четыре раза в год.

An online subscription to the academic journal "Professional Education in Russia and Abroad" can be obtained from the subscription catalogue of the "Kniga-Servis" agency (www.akc.ru/part/zhurnaly).

Subscription Index: E41931. The journal is published quarterly.

Редактура, перевод: О. К. Гоосен
Компьютерная верстка и дизайн: Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 28.09.2026
Формат 60х84%. Бумага офсетная. Гарнитура Roboto Condensed
Печать офсетная. Усл. печ. л. 25,06. Тираж 1000 экз. Заказ № 639
Дата выхода в свет 30.09.2026
Цена: по условиям договора

650070, Российская Федерация, Кемеровская область — Кузбасс,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а

Телефоны: (3842) 31-09-72, (3842) 31-20-97

Е-mail: magazine@krirpo.ru

Сайт: www.prof-obr42.ru

Адрес издателя и редакции:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область — Кузбасс,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а

Издатель и распространитель: ГБУ ДПО «КРИПО» им. А. М. Тулеева

Отпечатано в ГБУ ДПО «КРИПО» им. А. М. Тулеева
650070, Российская Федерация, Кемеровская область — Кузбасс,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а