
2025 / № 2 (83)

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

Научный журнал. Основан в 2005 г.

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук», утверждённый ВАК при Минобрнауки России. Полная электронная версия издания размещена в системе РИНЦ в открытом доступе на платформе eLIBRARY.ru. В издании публикуются материалы по следующим специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Scientific journal was founded in 2005

The journal is listed among Russian peer-reviewed scientific journals approved by the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Science and Higher Education for publications of major scientific results of theses for academic degrees of Candidate and Doctor of Sciences. Full electronic version of the edition is placed in the RSCI system publicly available on the platform eLIBRARY.ru. The journal publishes materials on the following specialties: 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.7. Methodology and technology of vocational education; 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments

2025 / № 2 (83)

MAN AND EDUCATION

Учредитель журнала «Человек и образование»

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»

Выходит 4 раза в год

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Марон А.Е. — д-р пед. наук, проф., Государственный университет просвещения

Ответственный секретарь:

Королёва Е.Г. — канд. пед. наук, Государственный университет просвещения

Редакторы:

Мухлаева Т.В. — канд. пед. наук, Государственный университет просвещения;

Сергиенко А.Ю. — канд. пед. наук, Государственный университет просвещения;

Члены редакционной коллегии:

Халадов Х.-А.С. — канд. философ. наук, доцент, Государственный университет просвещения

Абрамов В.И. — канд. эконом. наук, МЭО Академия;

Бабаев Д.Б. — д-р пед. наук, проф., Международный Кувейтский университет (Киргизия);

Бордовский Г.А. — д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена;

Бровка Н.В. — д-р пед. наук, проф., Белорусский государственный университет (Беларусь);

Ван Баоши — д-р пед. наук, проф., Шанхайский институт индустрии, коммерции и иностранных языков (КНР);

Гелясина Е.В. — канд. пед. наук, доцент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова (Беларусь);

Долматов А.В. — д-р пед. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена;

Ени В.В. — д-р пед. наук, проф., Приднестровский государственный университет (Приднестровская Молдавская Республика);

Илюшин Л.С. — д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет;

Кузнецов А.Н. — канд. пед. наук, доцент, Аналитический центр Российской академии образования;

Монахова Л.Ю. — д-р пед. наук, доцент, Военная академия связи;

Поздеева С.И. — д-р пед. наук, проф., Томский государственный педагогический университет;

Попов В.В. — д-р пед. наук, доцент, Мичиганский университет (США);

Рустамов Ф.А. — д-р пед. наук, проф., Азербайджанский государственный педагогический университет им. Н. Туси (Азербайджан);

Сейтенова С.С. — канд. пед. наук, доцент, акад. Казахской академии пед. наук, Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова (Казахстан);

Сериков В.В. — д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева;

Федорчук Ю.М. — д-р эконом. наук, доцент, Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования;

Фомина Н.А. — д-р психол. наук, проф., Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина;

Шамионов Р.М. — д-р психол. наук, проф., Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского

Редакционный совет

Бешенков С.А. — д-р пед. наук, проф., Корпоративный университет развития образования;

Гуриева С.Д. — д-р психол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет;

Калашникова М.Б. — д-р психол. наук, проф., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого;

Ковальчук О.В. — д-р пед. наук, проф., Ленинградский областной институт развития образования;

Кузнецова А.Г. — д-р пед. наук, проф., Тихоокеанский государственный университет;

Попова Н.В. — д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;

Прикот О.Г. — д-р пед. наук, проф., НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург;

Резинкина Л.В. — д-р пед. наук, Гатчинский государственный университет;

Синенко В.Я. — д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования;

Собкин В.С. — д-р психол. наук, проф., акад. РАО, Психологический институт РАО;

Соколова И.И. — д-р пед. наук, проф., Военная академия связи;

Спасенников В.В. — д-р психол. наук, проф., Брянский государственный технический университет;

Тарасов С.В. — д-р пед. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена;

Тряпицына А. П. — д-р пед. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена;

Шерайзина Р. М. — д-р пед. наук, проф., Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого;

Шилова О.Н. — д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского;

Шкляр А.Х. — д-р пед. наук, проф., иностранный член РАО, Республиканский институт профессионального образования (Беларусь).

Журнал «Человек и образование» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС 77-85549.

Индекс журнала «Человек и образование» по Объединённому каталогу «Пресса России» — 20015.

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), его текст доступен в научных электронных библиотеках «eLibrary» (www.elibrary.ru) и «КиберЛенинка» (с 2017 г., www.cyberleninka.ru).

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Публикация в журнале является бесплатной.

Человек и образование. — 2025. — № 2 (83). — 192 с.

© Государственный университет просвещения, 2025.

Founder of the journal «Man and Education»:
Federal State University of Education

_____ Issued 4 times a year _____

Editorial Board

Editor-in-chief:

A.E. Maron – Dr. Sci. (Education), Prof., Federal State University of Education

Executive secretary:

E.G. Koroleva – Cand. Sci. (Education), Federal State University of Education

Editors:

T.V. Mukhlaeva – Cand. Sci. (Education), Federal State University of Education;

A.Yu. Sergienko – Cand. Sci. (Education), Federal State University of Education

Editorial board:

Kh.-A.S. Khaladov – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Federal State University of Education;

V.I. Abramov – Cand. Sci. (Economy), LLC MEE;

D.B. Babaev – Dr. Sci. (Education), Prof., Kuwait International University (Kyrgyzstan);

G.A. Bordovskiy – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Acad. of RAE, Herzen University;

N.V. Brovka – Dr. Sci. (Education), Prof., Belarusian State University (Belarus);

Wang Baoshi – Dr. Sci. (Education), Prof., Shanghai Institute of Industry, Commerce and Foreign Languages (China);

E.V. Gelyasina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., P. M. Masharov Vitebsk State University (Belarus);

A.V. Dolmatov – Dr. Sci. (Education), Prof., Herzen University;

V.V. Yeni – Dr. Sci. (Education), Prof., Pridnestrovian State University (Pridnestrovian Moldavian Republic);

L.S. Ilyushin – Dr. Sci. (Education), Prof., SPbSU;

A.N. Kuznetsov – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Analytical Center of RAE;

L.Yu. Monakhova – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Military Academy of Communications;

S.I. Pozdeeva – Dr. Sci. (Education), Prof., Tomsk State Pedagogical University;

V.V. Popov – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., University of Michigan (USA);

F.A. Rustamov – Dr. Sci. (Education), Prof., Azerbaijan State Pedagogical University (Azerbaijan);

S.S. Seitenova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Acad. of Kazakhstan Academy of Ped. Sciences,

V.V. Serikov – Dr. Sci. (Education), Prof., Acad. of RAE, Institute of Content and Methods of Education named after V.S. Lednev;

Yu.M. Fedorchuk – Dr. Sci. (Economy), Assoc. Prof., Federal Institute for Digital Transformation in Education;

N.A. Fomina – Dr. Sci, Prof., S. A. Yesenin Ryazan State University;

R.M. Shamionov – Dr. Sci. (Psychology), Prof., N. G. Chernyshevsky Saratov National Research State University

Editorial Council

S.A. Beshenkov – Dr. Sci. (Education), Prof., Corporate University for Education Development;

S.D. Gurieva – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Saint-Petersburg University;

M.B. Kalashnikova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Yaroslav-the-Wise Novgorod State University;

O.V. Kovalchuk – Dr. Sci. (Education), Prof., Leningrad Regional Institute of Education Development;

A.G. Kuznetsova – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Pacific National University;

N.V. Popova – Dr. Sci. (Education), Prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University;

O.G. Prikot – Dr. Sci. (Education), Prof., HSE University-St Petersburg;

L.V. Rezinkina – Dr. Sci. (Education), Gatchina State University;

V.Ya. Sinenko – Dr. Sci. (Education), Prof., Acad. of RAE, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers;

V.S. Sobkin – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Acad. of RAE, Psychological Institute of the Russian Academy of Education;

I.I. Sokolova – Dr. Sci. (Education), Prof., Military Telecommunications Academy;

V.V. Spasennikov – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Bryansk State Technical University;

S.V. Tarasov – Dr. Sci. (Education), Acad. of RAE, Herzen University;

A.P. Tryapitsyna – Dr. Sci. (Education), Prof., Acad. of RAE, Herzen University;

R.M. Sheraizina – Dr. Sci. (Education), Prof., Yaroslav-the-Wise Novgorod State University;

O.N. Shilova – Dr. Sci. (Education), Prof., Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D Ushinsky;

A.Kh. Shklyar – Dr. Sci. (Education), Prof., Foreign member of RAE, Republican Institute of Professional Education (Belarus).

The journal “Man and Education” is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (mass media registration certificate PI No. FS 77-85549).

The subscription index of “Man and Education” is 20015 in the Press of Russia catalog.

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, and its full texts are available through scientific electronic libraries “eLibrary” (www.elibrary.ru) and “CyberLeninka” (since August 2017; www.cyberleninka.ru).

When citing, the reference to the journal is required. All publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY).

The authors bear all the responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the authors. Publication in the journal is free of charge.

Man and Education. – 2025. – № 2 (83). – 192 p.

© Federal State University of Education, 2025.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Камка С.В.** Механизмы реализации образовательной политики на примере апробации сертификации компетенций учителей профильной школы. 6
- Кривых С.В.** Методологические подходы к построению воспитательных систем вузов. . 22
- Монахова Л.Ю., Цымбалюк Л.Н., Рябоконь Е.А.** Цифровая кафедра как новый формат подготовки специалистов. 31
- Ачкасова О.Г., Альшеевская В. А.** Развитие и становление высшего учебного заведения как образовательной экосистемы в целях формирования кадрового потенциала страны. ... 40

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

- Марон А.Е., Резинкина Л.В.** Опережающее образование как фактор достижения целей устойчивого развития региона. 49
- Киселёва О.И., Яркина Т.Н.** Потенциал педагогического краеведения в профессионально-личностном становлении педагога дошкольного образования. 56
- Петронюк И.С., Степанов А.Н.** Развитие критического мышления у студентов аграрного университета: методы и перспективы. 64
- Петрова Т.Л.** К определению понятия «исследовательская компетенция студента среднего профессионального образования». 72
- Зорина Е.М.** Проблемы диагностики уровня развития правовой культуры студентов. .. 85

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Сафонова Е.А., Чернявская Ю.О., Юрченкова О.Н.** Диагностика функциональных и предметных навыков студентов (на примере анализа результатов студенческой предметной олимпиады по литературе). 94
- Якушкина М.С.** Пропедевтика использования педагогами театрализованной деятельности в воспитании детей-школьников с ОВЗ. 108
- Запалацкая В.С.** Развитие интеллектуальной одарённости студентов в рамках деятельности студенческого научного сообщества. 118

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

- Федорчук Ю.М.** Стратегическое направление цифровой трансформации образовательного процесса – внедрение адаптивных образовательных игр. 129
- Мухлаева Т.В.** Генеративный искусственный интеллект: трансформации в образовании, перспективы и динамика. 142
- Шевелев А.Н.** Потенциал и специфика современной лекции как формы образовательного процесса. 154
- Антошков А.В.** Имитационное моделирование как инновационная педагогическая технология в условиях цифровизации. 163
- Архипова И.Г.** Психолого-педагогические аспекты эффективности усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения. 175

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

- Вагабова Т.А.** Влияние фольклора на развитие педагогической мысли в Азербайджане. . 183

CONTENTS

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

- Kamka S.V.** Mechanisms of educational policy implementation through the case of teacher competencies certification in vocation-oriented classes. 6
- Krivvykh S.V.** Methodological approaches to the construction of educational systems of universities. 22
- Monakhova L.Yu., Tsybaliuk L.N., Ryabokon E.A.** Digital department as a new format of specialists training. 31
- Achkasova O.G., Alshevskaya V.A.** Development and formation of higher education institution as an educational ecosystem in order to develop human resources potential of the country. . . 40

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

- Maron A.E., Rezinkina L.V.** Advanced education as a factor for achieving sustainable development goals of the region. 49
- Kiseleva O.I., Yarkina T.N.** Potential of pedagogical regional studies in professional and personal development of preschool teacher. 56
- Petroniuk I.S., Stepanov A.N.** Development of critical thinking of agrarian university students: methods and prospects. 64
- Petrova T.L.** On the definition of the concept of «research competence of a secondary vocational education student». 72
- Zorina E.M.** Problems of diagnosing the level of development of students' legal culture. 85

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

- Safonova E.A., Chernyavskaya Ju.O., Iurchenkova O.N.** Diagnostics of students' functional and subject skills (on the example of analysis of the results of student subject Olympiad in literature). 94
- Yakushkina M.S.** Propaedeutics of teachers' using theatrical activities in upbringing schoolchildren with disabilities. 108
- Zapalatskaya V.S.** Development of students' intellectual giftedness within the framework of student scientific community. 118

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

- Fedorchuk Yu.M.** Strategic direction of digital transformation of educational process – implementation of adaptive educational games. 129
- Mukhlaeva T.V.** Generative artificial intelligence – transformations in education: prospects and dynamics. 142
- Shevelev A.N.** Potential and specificity of modern lecture as a form of educational process. . . 154
- Antoshkov A.V.** Simulation as an innovative pedagogical technology in the context of digitalization. 163
- Arkhipova I.G.** Psychological and pedagogical aspects of effectiveness of educational information assimilation by students in the conditions of electronic learning. 175

FOREIGN EXPERIENCE

- Vagabova T.A.** Influence of folklore on development of pedagogical thought in Azerbaijan . . 183

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-6-21

МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ НА ПРИМЕРЕ АПРОБАЦИИ СЕРТИФИКАЦИИ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Камка С.В.

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

s.kamka@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7575-0875>

Статья поступила в редакцию 09.04.2025
Одобрена после рецензирования 25.04.2025
Принята к публикации 08.05.2025

Аннотация. В статье представлен опыт исследований и апробации механизмов образовательной политики, направленных на формирование единых требований к квалификации педагогов, таких как стандартизация и оценка профессиональной деятельности (независимая оценка квалификаций и сертификация компетенций), который стал основой для разработки и апробации региональной организационно-содержательной модели системы сертификации учителей в рамках городских образовательных проектов Москвы при реализации профильного обучения.

Результаты апробации модели сертификации стали основой для разработки предложений по развитию системы квалификаций в образовании РФ и обсуждались в рамках круглого стола «Требования к квалификации учителя информатики в условиях новых ФГОС среднего образования» в Общественной палате РФ. Автором предложены механизмы по реализации образовательной политики в части подготовки кадров для экономики в условиях суверенитета отечественного образования, в том числе, ускоренная подготовка педагогов к реализации задач профильного обучения на уровне среднего общего образования через систему дополнительных и (микро-) квалификаций в образовании и независимая оценка квалификаций как способ точечной подготовки педагогов к решению практических задач в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образовательная политика, кадровая политика, профессиональные стандарты, независимая оценка квалификаций, сертификация, дополнительные квалификации, профильное обучение.

Для цитирования: Камка С.В. Механизмы реализации образовательной политики на примере апробации сертификации компетенций учителей профильной школы// Человек и образование. 2025. № 2 (83). С.6–21. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-6-21>

Original article

MECHANISMS OF EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTATION THROUGH THE CASE OF TEACHER COMPETENCIES CERTIFICATION IN VOCATION-ORIENTED CLASSES

S. Kamka

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia

s.kamka@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7575-0875>

The article was submitted on 09.04.2025

Approved after review on 25.04.2025

Accepted for publication on 08.05.2025

Abstract. The article presents the experience of research and approbation of educational policy mechanisms aimed at the formation of uniform requirements to the qualifications of teachers, such as standardization, and assessment of professional activity (independent assessment of qualifications and certification of competencies), which became the basis for the development and approbation of the regional organizational and content model of the teacher certification system within the framework of Moscow educational city projects focused on implementing vocation-oriented education.

The results of the model approbation served as a basis for developing proposals to advance the qualification system in the field of education in the Russian Federation. The results were discussed during the roundtable “Qualification Requirements for Informatics Teachers under the New Federal State Educational Standards for Secondary Education,” held at the Civic Chamber of the Russian Federation. The author proposed mechanisms for implementing educational policy with regard to workforce training in the context of national education sovereignty, including accelerated teachers’ training to implement the tasks of vocation-oriented education at the level of secondary general education through the system of additional and (micro-) qualifications in education and independent assessment of qualifications as a way of point preparation of teachers to solve practical problems in professional activities.

Keywords: educational policy, human resource policies, professional standards, independent qualification assessment, certification, additional qualifications, vocation-oriented education.

For citation: Kamka, S. V. (2025). Mechanisms of educational policy implementation through the case of teacher competencies certification in vocation-oriented classes. In: Man and Education, 2 (83), 6–21 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-6-21>

Введение

Одним из ключевых вопросов современной образовательной политики является кадровая обеспеченность системы образования и, прежде всего, способность современного педагогического корпуса решать задачи подготовки детей к будущей успешной как личной, так и профессиональной реализации. Закрепление ФГОС профильного обучения на уровне среднего общего образования обуславливает и новый набор требований к знаниям, умениям,

навыкам и компетенциям учителя, что является основой для обсуждения новых современных требований к квалификации учителя профильной школы.

Активно обсуждается в научно-педагогическом сообществе и проблема соответствия обозначенных во ФГОС среднего общего образования требований к результатам образования выпускника школы знаниям, умениям, навыкам и компетенциям педагогов, призванных обеспечить достижение стратегически значимых для

образовательной и кадровой политики РФ результатов образования выпускников школ.

Таким образом, цель данной статьи – выявить эффективные механизмы для решения задач современной образовательной и кадровой политики РФ на основании анализа комплекса исследований, включающего опыт апробации сертификации компетенций учителей профильной школы.

Материалы и методы

Комплекс проведённых автором исследований в период с 2020 по 2025 гг. включал: изучение и применение на практике профессиональных стандартов в образовании, разработку организационно-содержательной модели сертификации профессиональной деятельности педагогов, проведение масштабной апробации сертификации компетенций учителей, работающих в классах городских образовательных проектов московской системы образования, обработку и описание результатов апробации.

На первом этапе (2020–2021 гг.) использовался метод изучения отечественной и зарубежной педагогической литературы и нормативной документации с целью выявления действенных механизмов достижения стратегических целей государства в сфере образования посредством выстраивания эффективной кадровой политики в части использования инструментов стандартизации, независимой оценки квалификации и системы добровольной сертификации компетенций в образовании.

Изучение нормативно-правовых документов позволило выявить основания для использования систем независимой оценки квалификаций и добровольной сертификации персонала в образовании РФ.

Результатом первого этапа стало создание в рамках реализации Национального проекта «Образование» новой организации в региональной системе образования Свердловской области – ГАУ СО «Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогических работни-

ков», на базе которого был проведён ряд исследований, в том числе оценка компетенций педагогов, анализ системы дополнительного профессионального образования региона, апробация независимой оценки квалификации.

На следующем этапе (2022–2023 гг.) автором разработана организационно-содержательная модель сертификации компетенций педагогических и руководящих работников, включающая порядок и диагностический инструментарий проведения сертификации педагогических работников, апробированный в московской системе образования в рамках реализации городских образовательных проектов, который был доработан и стал частью системы сертификации педагогических кадров по направлению «Сертификация педагогических работников в рамках городских образовательных проектов».

В условиях апробации системы сертификации разработана и апробирована региональная организационно-содержательная модель оценки компетенций (сертификация), выявлены дефициты в подготовке учителей к решению задач среднего общего образования (профильной школы) и внесены предложения по развитию системы квалификаций в образовании РФ.

Результаты работы обсуждались на заседании Общественной палаты РФ, посвящённом подготовке кадров для экономики в современных условиях (круглый стол «Требования к квалификации учителя информатики в условиях новых ФГОС среднего образования»).

В 2024–2025 гг. автором проведён анализ полученных результатов, систематизированы материалы, сформулированы выводы и рекомендации для дальнейшего развития научно обоснованных и апробированных на практике механизмов достижения целей образовательной политики РФ.

Результаты исследования

Стандартизация и оценка профессиональной деятельности учителей.

Анализ профессиональных стандартов учителей в странах с высокими резуль-

татами по качеству образования [1] показал, что профессиональные стандарты разрабатываются с учётом социально-экономического и культурного контекста не только страны, но и отдельных регионов, а также не только устанавливают определённый уровень квалификации учителя, необходимый для профессионально-педагогической деятельности, но и являются гарантиями качества преподавания, обеспечивая допуск в профессию действительно достойных кандидатов.

В России понятие профессионального стандарта закреплено статьёй 195.1 Трудового кодекса РФ. Стандарт представляет собой характеристику квалификации, необходимой работнику для осуществления определённого вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определённой трудовой функции.

Основной задачей, решаемой профессиональными стандартами, является сближение сферы труда и сферы образования за счёт стандартизации и унификации требований к уровню профессиональной подготовки и результатам профессиональной деятельности работника. Значение профессиональных стандартов обусловлено тем, что они определяют перечень знаний и умений, необходимых работнику для выполнения трудовых функций. Профессиональные стандарты формируют требования к квалификации и являются ориентиром для выстраивания кадровой политики в системе образования.

Поскольку качество образования напрямую связано с деятельностью учителя, то процесс совершенствования его профессионального мастерства должен быть управляемым и диагностируемым.

Согласно «Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров», выявление существующих профессиональных дефицитов является основой для формирования индивидуальных образовательных маршрутов как инструмента

совершенствования профессионального мастерства¹.

Вызовом для системы образования становится пересмотр механизмов профессионального развития педагогов и внедрение новых подходов оценки профессиональной деятельности с целью выявления конкретных дефицитов и создания адресных и эффективных программ повышения квалификации.

В современной ситуации, характеризующейся быстрыми темпами развития и изменений, а также с учётом задач, стоящих перед системой образования по обеспечению качественной подготовки школьников к успешной профессиональной деятельности, педагогам необходимо соответствовать новым требованиям, обновлять компетенции и получать официальное подтверждение их наличия и освоения, обеспечивающее как карьерный рост, повышение оплаты труда, так и признание значимости педагогической деятельности.

Сегодня в системе образования РФ одновременно существуют три формы оценки профессиональной деятельности в образовании: аттестация, независимая оценка квалификации и добровольная сертификация компетенций.

Основными отличительными признаками сертификации и независимой оценки квалификаций от аттестации являются:

- независимость оценочных процедур от конкретного работодателя или образовательной организации (сертификация и независимая оценка квалификаций проводится только третьей стороной. Работодатель не может сам сертифицировать свой персонал);
- для осуществления независимой оценки квалификаций нет ограничений по

¹ Распоряжение Минпросвещения России от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утверждённую распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174» [Электронный ресурс] // Минпросвещения России. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/>

трудоустройству соискателя, она может проводиться в том числе по отношению к лицам, не состоящим в трудовых отношениях, обучающимся, иностранным гражданам и лицам без гражданства;

- компетентность оценки, обеспечиваемая привлечением независимых квалифицированных внешних экспертов;
- использование единых требований, унифицированных процедур;
- исключение конфликта интересов и принятия пристрастных решений при проведении оценки и по её результатам.

Объектом проверки для независимой оценки квалификаций являются знания и умения педагогического работника, необходимые для осуществления им трудовых действий, трудовых функций, закреплённых профессиональным стандартом и определяющих квалификацию работника, необходимую для осуществления профессиональной деятельности.

Объектом проверки для сертификации являются компетенции (опыт практической работы, профессиональные знания и профессиональные навыки) в различных видах деятельности по группам компетенций или по отдельным компетенциям.

В отличие от аттестации, у независимой оценки и сертификации компетенций нет ограничений по периодичности прохождения оценочных процедур. Так как эти процедуры являются добровольными, то работник сам определяет необходимость прохождения профессионального экзамена с учётом, что срок действия свидетельства о квалификации составляет три года.

При сертификации, в связи с тем, что количество проверяемых компетентностей не ограничено, работник может проходить оценку неограниченное количество раз при возникновении необходимости подтвердить ту или иную компетентность.

Таким образом, независимая оценка квалификации, аттестация работника и сертификация персонала – это три разных процесса. Несмотря на выявленную разницу процедур оценки профессиональной деятельности, они могут дополнять друг друга.

Наиболее дискуссионным в научно-педагогическом сообществе является вопрос о применимости процедуры добровольной сертификации персонала в образовании.

В 2012 году учёными Московского государственного педагогического университета был опубликован ряд статей [2, 3], в которых обосновывалась важность развития системы оценки профессиональной деятельности в образовании и предлагались решения по внедрению сертификации выпускников педагогических вузов.

Л. Ингварсон, австралийский учёный, автор большого количества работ и исследований в области подготовки учителей, профессионального развития, стандартов преподавания и оценки эффективности учителей, отмечает, что важнейшим преимуществом сертификации учителей является устранение ряда недостатков системы профессионального обучения и развития педагогов, которая оказалась слабым инструментом для широкого внедрения практик, основанных на данных и направленных на повышения качества преподавания [4]. По мнению Л. Ингварсона, эффективная система профессионального обучения и сертификации основана на стандартах преподавания, определяющих необходимые знания и навыки учителей; опирается на строгие методы оценки; выступает как финансовый и карьерный стимул; обеспечивается инфраструктурой профессионального обучения – все эти элементы взаимосвязаны, и без любого из них система теряет свою эффективность [4].

Кроме опыта сертификации действующих учителей в 2016 г. на базе Московского городского педагогического университета был реализован проект по сертификации студентов выпускных курсов, по результатам которой выдавался сертификат «Московский учитель». Идея проекта заключалась в том, чтобы работодатели встретились со своими потенциальными сотрудниками ещё во время обучения в вузе и смогли оценить их потенциал. Процедура сертификации проходила в три этапа. На первом, отборочном,

этапе осуществлялась оценка предметных знаний студентов в формате ЕГЭ для будущих учителей-предметников и мета-предметная диагностика компетенций для будущих учителей начальных классов. На втором этапе выпускники с лучшими результатами показывали модельное учебное занятие, в ходе которого экспертами оценивалось владение студентами компетенциями организации и управления процессом обучения. На третьем этапе студенты проходили собеседование с директорами образовательных организаций, заместителями директоров, опытными учителями, а также с экспертами предметных комиссий Московского центра качества образования. Результаты сертификационных экзаменов заносились в электронную карточку каждого студента. На основании баллов, полученных на компетентностном экзамене, для выпускников составлялся уровеньный профиль развития той или иной компетенции, и тогда работодатель имел возможность подобрать себе кандидата согласно своим запросам.

Кроме сертификации выпускников педагогических вузов, к сертификации профессиональных компетенций обращались и преподаватели высших учебных заведений. Так, в 2015 году командой высшей инженерной школы Уральского федерального университета было выпущено методическое пособие «Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций» [5].

Оценка профессиональных компетенций преподавателей вуза авторами пособия строится также на основе методологии компетентностного подхода. В работе указывается, что поскольку качество профессиональной деятельности определяется компетентностью преподавателя, именно компетенции преподавателя вуза должны являться важнейшим элементом оценки (самооценки) в процессе аттестации. Соответственно, оценку качества профессиональной деятельности преподавателя высшей школы необходимо осуществлять на основе разработки компетентностной модели.

В период с 2012 по 2015 годы были созданы региональные модели сертификации в Москве, Кемеровской, Чувашской, Челябинской, Свердловской областях и других и регионах РФ.

Таким образом, развитие системы сертификации педагогических кадров было вызвано прежде всего потребностью со стороны педагогического сообщества и рынка труда в оценке профессиональных компетенций и подтверждении квалификаций выпускников педагогических вузов.

Принятый в 2016 г. Федеральный закон «О независимой оценке квалификаций»² фактически закрепил на законодательном уровне возможность проведения профессионального экзамена на соответствие профессиональным стандартам в образовании.

Однако опыт сертификации профессиональных компетенций сегодня может быть использован системой образования наряду с развивающейся системой независимой оценки квалификаций как инструмент, позволяющий решить ряд задач, обозначенных в «Стратегии развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года» [6] в области развития системы квалификаций в образовании в России.

В текущих условиях развития системы стандартизации и независимой оценки квалификаций накопленный опыт и результаты сертификации компетенций в образовании могут выступать как ресурс для разработки новых профессий и востребованных квалификаций, в том числе дополнительных квалификаций и микроквалификаций.

На этапе развития системы для формирования и утверждения Советом по профессиональным квалификациям в образовании РФ требований к новым (дополнительным) квалификациям сертификация компетенций может явиться

² Федеральный закон от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификаций» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201607030025>

механизмом апробации разрабатываемых дополнительных квалификаций.

Например, при апробации сертификации в рамках проектов предпрофессионального образования в Москве нами разработаны проекты (профили) возможных новых дополнительных квалификаций, инструментарий, оценочные средства, а также проведена апробация сертификации, основанная на модели независимой оценки квалификаций, что позволяет использовать этот опыт для развития системы квалификаций в образовании РФ.

Практическая значимость для развития системы образования подтверждается широким интересом исследователей к теме и к нашему опыту, в том числе. Например, Т.А. Викторова и П.В. Кузьмин, в своей работе [7] отмечают важность применения механизма сертификации учителей, преподающих в классах городских проектов, поскольку: «От профессионализма педагогов, опирающегося не только на владение предметным содержанием, но также на глубокое осознание происходящих изменений, достижения отечественной науки, во многом зависит укрепление технологического и мировоззренческого суверенитета страны» [7, с. 21].

Реализация системы добровольной сертификации (оценки отдельных групп компетенций) для выстраивания эффективной системы развития педагогических кадров.

В 2021 г. Департаментом образования и науки города Москвы была начата масштабная работа по созданию системы оценки и сертификации компетенций работников московского образования, которая разрабатывалась исходя из потребностей системы образования и запросов образовательных организаций на оценку и подтверждение профессиональных компетенций педагогических кадров. В результате проведённого анализа видов оценки профессиональной деятельности педагогических кадров и обобщения результатов исследования мировых практик применения стандартов профессиональной деятельности и оценки компетенций

работников образовательных организаций [1], была разработана модель оценки и сертификации, а также технология её реализации.

В ходе разработки под системой сертификации понималась совокупность правил выполнения работ по сертификации профессиональной деятельности педагогических кадров и правил функционирования системы сертификации в целом, в том числе с учётом специфики территории.

Было определено, что целью создания и внедрения системы оценки и сертификации является подтверждение ряда компетенций (комплекса компетенций) педагогов, необходимых для решения определённых задач региональной системы образования и образовательных организаций, а также мотивация педагогов к профессиональному росту.

Также создание системы оценки и сертификации позволяет решать следующие задачи: совершенствование системы оценки качества профессионального образования за счёт мониторинга развития компетенций; формирование высококвалифицированного профессионального (экспертного) сообщества; формирование реестра высокопрофессиональных кадров региона; разработка критериев оценки отдельных профессиональных компетенций как механизма формирования и развития новых (дополнительных) квалификаций; формирование предложений для разработки новой системы аттестации педагогических кадров, позволяющей избежать субъективной оценки профессионального мастерства педагогов; подготовка к прохождению независимой оценки квалификаций.

Приоритетами развития системы оценки и сертификации были определены следующие положения:

- проведение массовой диагностики методических, психолого-педагогических и цифровых компетенций педагогических кадров с накоплением цифрового следа по каждому педагогическому работнику, формирование цифрового портфолио;

- определение и анализ общего уровня профессиональных компетенций значительной части педагогических кадров региона;
- обеспечение реализации региональных (городских) проектов предпрофессионального образования на высоком уровне за счёт выявления высококвалифицированных педагогических кадров;
- обеспечение образовательных организаций региона востребованной объективной информацией, позволяющей принимать эффективные управленческие решения в части оценки качества и эффективности деятельности педагогических работников образовательных организаций, в том числе для формирования оптимальных траекторий профессионального развития педагогов; соотношении результатов оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов с образовательными достижениями обучающихся по уровням общего образования, в том числе для проведения аттестации.

В основе системы оценки и сертификации находится процесс демонстрации кандидатом имеющихся знаний, умений и опыта, осуществляемый на добровольной основе.

Процедура подтверждения наличия компетенций осуществляется в соответствии со утверждённой моделью сертификации на региональном уровне.

Составляющие части (модули) системы оценки и сертификации разрабатываются по отдельным направлениям (для каждого из сертификатов) и могут являться ответом на постоянно увеличивающуюся скорость внедрения технологических инноваций и растущую специализацию профессиональной деятельности учителя.

Таким образом, система оценки и сертификации является мобильной за счёт модульности, т.к. она может развиваться и при необходимости дополняться новыми модулями сертификации, что позволит реализовать принцип развития и «накопления» профессиональных компетенций, а также интеграцию системы сертификации

в систему аттестации и в дальнейшем в независимую оценку квалификаций в форме профессионального экзамена.

Диагностический инструментальный формируется на основании требований, прописанных в модели сертификации и соответствует характеру и содержанию оцениваемых компетенций, а сама процедура оценки включает в себя комплексные практические задания. Помимо практических заданий, оценка может включать в себя оценку теоретических и когнитивных компетенций в формате тестов, ситуационных задач. Важным моментом развития системы оценки и сертификации является доверие к процессу сертификации со стороны педагогического сообщества за счёт беспристрастности, прозрачности процедур и критериев оценки, а также выбора надёжных методов, что, в свою очередь, зависит от документов, определяющих требования к квалификации педагога.

При создании организационно-содержательной модели системы оценки и сертификации были выделены основные компоненты: содержательный, ресурсный, диагностический, технологический и контрольно-рефлексивный.

Содержательный компонент системы оценки и сертификации включает: анализ специфики системы образования региона; разработку концепции системы оценки и сертификации; определение и обоснование направлений (модулей) сертификации, являющейся основой системы оценивания профессиональных компетенций; разработку профилей компетенций педагогических работников, содержащих индикаторы компетенций, которые позволяют определять уровни владения соответствующими компетенциями и являются основой для разработки оценочных средств.

Ресурсный компонент включает в себя нормативно-правовое, методическое, информационное, кадровое и организационное обеспечение, а именно: подготовку нормативно-правовых актов, определяющих её функционирование, направлений (модулей) сертификации, технического задания на создание автоматизированной

системы сертификации, формирование базы данных реестра экспертов, подготовку программы обучения экспертов и информационное сопровождение на всех этапах реализации.

Диагностический компонент включает методы, инструменты, способы и критерии оценивания, а также формирование фонда оценочных средств для проведения процедур диагностики профессиональных компетенций и последующей сертификации.

Технологический компонент заключается в проведении апробации диагностических материалов и процедур сертификации, включая апробацию автоматизированных систем для проведения оценочных процедур.

Контрольно-рефлексивный компонент включает экспертную функцию над достоверностью результатов функционирования системы оценки и сертификации.

Мониторинг результатов функционирования системы оценки и сертификации осуществляется на основе сведений, предоставляемых организацией, осуществляющей сертификацию педагогических кадров по следующим показателям: о направлениях (модулях) сертификации, в рамках которых проводится сертификация педагогических работников; о разработанных и утверждённых Паспортах профилей компетенций; об утверждённых пакетах КИМ по направлениям сертификации для каждой категории участников; о количестве выданных сертификатов; о количестве выданных заключений о прохождении сертификационного экзамена; о деятельности апелляционных комиссий по рассмотрению жалоб, связанных с результатами прохождения сертификационного экзамена и выдачей сертификатов (количестве жалоб, их основных причинах и результатах рассмотрения) о деятельности по контролю за сертифицированными специалистами (данные о количестве отзывов выданных сертификатов).

Реализация разработанной модели системы оценки и сертификации осуществлялась в период с 2021 по 2023 гг. в московской системе образования под не-

посредственным руководством автора статьи.

Для определения специфики работы педагогических кадров в системе образования Москвы был проведён социологический опрос, в котором приняли участие более 500 учителей образовательных организаций города Москвы. Респондентам необходимо было ответить только на один вопрос: «В чём особенности работы московского учителя?».

Результаты, сгруппированные по блокам наиболее часто встречающихся ответов, включают: владение цифровыми технологиями (28%): использование современных цифровых технологий, использование ресурсов «Московской электронной школы»; многозадачность, адаптивность (30%): высокий уровень стресса, работа на несколько корпусов, повышенная нагрузка; возможность использования не только современных технических средств обучения, но и всех возможностей городской инфраструктуры для достижения образовательных целей (20%); общий высокий профессиональный уровень (23%); взаимодействие с родителями (12%); индивидуализация в обучении (12%); другое (8%).

Данные ответы соотносятся с основными тезисами Государственной программы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» [8] и выделены в ходе анализа документа ключевыми особенностями и ценностями московской системы образования.

На основании полученных данных для формирования профиля компетенций учителя были определены ключевые компетенции, необходимые московскому учителю.

Например, в рамках подготовки к сертификации педагогических кадров, претендующих на работу в классах городских проектов предпрофессионального образования, были разработаны Паспорта профиля компетенций под каждое направление, основу которых составляют не только требования, отражающие специфику конкретного проекта предпрофессионального образования, но и прежде всего

планируемые образовательные результаты обучающихся и требования ФГОС СОО. Разработка профилей компетенций позволила сформировать требования к компетенциям, необходимым учителю для работы в классах городских проектов, и индикаторы для их оценки.

Таким образом, организационно-содержательная модель системы оценки и сертификации включает все необходимые компоненты и может быть применима в условиях региональных и муниципальных систем образования.

Развитие системы дополнительных (микро-) квалификаций в образовании с возможностью проведения независимой оценки квалификаций (НОК).

Одним из механизмов реализации современной образовательной политики, с нашей точки зрения, становится выработка подходов ускоренной точечной оценки компетенций и подготовки педагогических кадров для решения конкретных профессиональных задач профильного обучения школьников: «В этих условиях должна быть усилена технологическая подготовка школьников, одной из задач которой становится создание условий для подготовки кадров и их профориентации под решение ключевых задач технологического суверенитета страны» [9, с. 88].

В качестве примера реализации гибкой адаптивной модели выявления уровня готовности педагогов к решению задач профильного образования школьников приведём собственный опыт апробации сертификации педагогических кадров в рамках реализации проектов предпрофессионального образования Москвы.

Участниками сертификации являлись педагоги, претендующие на работу в классах городских проектов предпрофессионального образования. К ним предъявлялись общие и специальные требования.

Общие требования включали высокий или экспертный уровень владения предметными компетенциями по результатам прохождения диагностики в формате ЕГЭ или предметной диагностики (для предметных областей, для которых не пред-

усмотрена диагностика в формате ЕГЭ), подтверждённый наличием свидетельства организации, проводящей диагностику (в столичной системе образования на постоянной основе функционирует система диагностики предметных знаний педагогов в Московском центре качества образования).

Специальные требования, основывались на комплексе знаний, умений и навыках, необходимых для осуществления деятельности по реализации расширенного содержания программ основного и среднего общего образования с учётом направленности городского проекта предпрофессионального образования:

1. «Знает» углублённое/расширенное содержание преподаваемого предмета в соответствии с направленностью проекта.
2. «Знает как» организовать проектную и исследовательскую деятельность на основе современных научных знаний в предпрофильном/предпрофессиональном образовании.
3. Демонстрирует профессиональные навыки в соответствии с направленностью проекта.

Содержание проверяемых компетенций в рамках модели сертификации и формирование базы заданий для проведения сертификационного экзамена базировались на особенностях образовательных программ, реализуемых в рамках городских проектов предпрофессионального образования, результатах обучающихся (портрете выпускника проекта), а также трендах московского образования, запросах московских семей, актуальных и востребованных компетенциях у работодателей.

Обучение в классах проекта предполагает не только углублённое изучение предмета в рамках ФГОС ООО (для образовательных вертикалей) или ФГОС СОО (для классов предпрофессионального обучения), но и расширенное (в программу добавляются новые актуальные темы), другую интенсивность обучения (новые требования к результатам освоения тем, по сути, выполнение более сложных заданий),

а также реализацию практико-ориентированных элективных курсов, отражающих специфику направленности городского проекта, что является частью профориентационной работы с обучающимися и предпрофессиональной подготовкой, в том числе дающей возможность овладеть первой профессией.

В связи с этим к учителю, претендующему на работу в классах проекта, должны предъявляться дополнительные требования к уровню знаний и умений для успешной реализации предметов не только на углублённом уровне в рамках ФГОС, но и расширенного содержания предметов, отражающего направленность городского образовательного проекта.

Необходимо отметить, что получение сертификата об успешном прохождении диагностики компетенций в соответствии с направленностью проекта подразумевает проверку компетенций учителя в части умения преподавать предмет на углублённом уровне и использовать знания на практике для организации деятельности по предпрофильной/предпрофессиональной подготовке обучающихся, в том числе с использованием специализированного оборудования, но не на оценку специальных дополнительных компетенций, необходимых для реализации элективных курсов.

Апробация сертификации была проведена в период с 26 апреля по 21 декабря 2022 г. в соответствии с порядком, технологией и методикой, разработанными и согласованными с Департаментом образования и науки города Москвы (Приказы Департамента образования и науки города Москвы от 25.04.2022 № 326, от 16.06.2022 № 505 «О проведении апробации сертификации педагогических работников в рамках городского образовательного проекта «ИТ-вертикаль», Приказ ГАОУ ДПО «Корпоративный университет» от 18.11.2022 № 01-10-352 «Об утверждении Порядка проведения апробации сертификации и сертификации педагогических работников в рамках городских образовательных проектов в 2022-2023 учебном

году), с порядком апробации сертификации педагогических работников, утверждённой приказом Департамента образования и науки города Москвы от 11.11.2022 № 939 «О мероприятиях по проведению апробации сертификации и сертификации педагогических работников в рамках городских образовательных проектов в 2022/2023 учебном году» и приказом ГАОУ ДПО «Корпоративный университет» от 13.09.2022 № 01-10-241 «Об утверждении дорожной карты апробации сертификации педагогических работников в рамках городских образовательных проектов «Естественно-научная вертикаль», «Лингвистическая вертикаль» и запуска сертификации педагогических работников в штатном режиме в рамках городских образовательных проектов «ИТ-вертикаль» и «ИТ-класс в московской школе».

Целью проведения апробации сертификации являлось совершенствование процедуры и инструментария системы оценки и сертификации. Проведение апробации позволило решить следующие задачи:

- апробировать технологии, методики и инструментарий процедур оценки компетенций педагогических работников, необходимых для решения профессиональных задач и обеспечивающих формирование знаний и прикладных умений обучающихся в области информационных технологий, естественных наук, лингвистики для решения теоретических и практико-ориентированных задач, дальнейшего обучения в предпрофессиональных классах и организациях среднего профессионального и высшего образования по направлениям и профилям в соответствии с направленностью проектов «ИТ-вертикаль», «ИТ-класс в московской школе», «Естественно-научная вертикаль», «Лингвистическая вертикаль»;
- апробация (экспертиза) и при необходимости доработка комплектов оценочных материалов для оценки компетенций педагогов, работающих в классах проектов;

- исследование (определение уровня) компетенций педагогов в соответствии с направленностью проектов;
- выявление профессиональных дефицитов педагогических работников, участвующих в апробации сертификации.

Процедура апробации сертификации включала в себя проведение сертификационного экзамена (по модели независимой оценки квалификаций – НОК), который состоит из двух этапов:

1. теоретический этап – оценка методических компетенций, в том числе «Организация проектной и исследовательской деятельности на основе современных научных знаний в предпрофильном образовании», универсальных и цифровых компетенций, в том числе «Владение инструментами МЭШ для реализации городских проектов»;
2. практический этап – оценка специальных профессиональных компетенций, в том числе навыков работы с оборудованием в соответствии с направленностью проекта.

Всего апробация сертификации была проведена по четырём проектам предпрофильного и предпрофессионального образования: «ИТ-вертикаль», «ИТ-класс в московской школе», «Естественно-научная вертикаль» и «Лингвистическая вертикаль», в которой приняли участие 349 учителей из 140 образовательных организаций Москвы.

Апробация системы сертификации позволила выявить у педагогов, претендующих на работу в классах городских образовательных проектов как сильные, так и слабые стороны, требующие развития.

В частности, оценка профессиональных компетенций учителей информатики, технологии, математики и физики, претендующих на работу в классах проекта «ИТ-класс в московской школе», показала, что педагоги владеют на высоком уровне компетенциями, необходимыми для организации обратной связи с участниками образовательных отношений (обучающимися, родителями); могут создавать ситуации успеха в образовательной деятельности

обучающихся; владеют основами формирующего оценивания; информационной грамотностью в части умения анализировать информацию, представленную в различных формах, и делать логические выводы на основе имеющихся данных.

Однако при общей положительной оценке были выявлены и компетенции, требующие развития: «Определение последовательности действий при работе над проектом/при проведении исследования» (не справилось 89% педагогов); «Использование приёмов, методов, технологий при реализации проблемного обучения в образовательной деятельности» (не справилось 70% педагогов); «Основы командообразования. Динамические характеристики и процессы малой группы. Основы управления малой группой» (не справилось 77% педагогов). «Разработка сценария урока/электронного учебного пособия в Библиотеке МЭШ» (не справилось 80% педагогов).

Кроме этого, есть дефициты в фундаментальной математической подготовке, администрировании Linux-подобных систем. Менее 50% учителей могут использовать на практике функциональные возможности программного обеспечения, виртуальных лаборатории МЭШ для решения математических задач, робототехники, моделирования и прототипирования, реализации экспериментов.

Исследователи отмечают [10], что обратная связь является важнейшим условием проведения оценочных процедур, т.к. они не только указывают на выявленные дефициты, но и запускают процесс рефлексии, необходимый для профессионального развития педагогов [11].

Участники апробации в течение короткого времени получили не только результаты, но и индивидуальные отчёты, отражающие то, как они прошли каждый блок сертификации. Педагоги высоко оценили практику адресной обратной связи, т.к. она позволила ознакомиться не только с формальной оценкой (пройдено/не пройдено), но и выявить конкретные дефициты, что в свою очередь позволяет своевременно и

целенаправленно определить точечное направление профессионального развития.

Всего количество участников апробации системы сертификации составило 349 человек. Консультационное сопровождение участников апробации сертификации осуществлялось непрерывно посредством электронных писем и ведения мессенджеров в ручном режиме – 3426 обращений. Проведено 27 сертификационных экзаменов (теоретических и практических этапов). Подготовлено 664 индивидуальных заключения (по результатам двух этапов сертификационного экзамена), 7 аналитических отчётов по результатам апробаций, сводный аналитический отчёт по результатам апробации сертификации педагогических работников в рамках городских образовательных проектов за 2022 г.

Обсуждение и применение результатов

Результаты апробации сертификации позволили не только усовершенствовать технологии, методики и инструментарий оценки компетенций педагогических работников, необходимые для формирования знаний и прикладных умений обучающихся, но и показали возможности развития системы сертификации в части разработки дополнительных (микро-) квалификаций на основе опыта Москвы.

В данном контексте система сертификации может рассматриваться как форма определения и оценки компетенций для разработки новых квалификаций в образовании России, а также выстраивания механизмов оценки и мониторинга системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров.

Так, на основании разработанных профилей компетенций и результатов апробации сертификации педагогов в рамках городских проектов предпрофессионального образования Москвы были разработаны возможные перечни и требования к дополнительным квалификациям в образовании для подготовки учителей при реализации задач профильного образования.

На основании результатов апробации сертификации городских образовательных проектов был подготовлен перечень возможных дополнительных (микро-) квалификаций с описанием содержания и целевой аудитории педагогических работников по предметным областям.

Практическая значимость разработки организационно-содержательной модели системы оценки и сертификации и апробации региональной системы сертификации заключается в следующем:

- выявление «слабых сторон» и рисков в формировании и развитии системы кадрового обеспечения образования в системе управления развитием педагогических кадров;
- проектирование и создание на основе оценки и мониторинга профессиональных компетенций инфраструктуры повышения квалификаций, отвечающей требованиям XXI века;
- возможность использования педагогическими кадрами инструментов оценки для самостоятельной онлайн-диагностики профессиональных компетенций и построения индивидуальных образовательных маршрутов профессионального развития;
- целенаправленное повышение квалификации педагогических кадров на основе диагностики профессиональных компетенций;
- возможность получения особого профессионального статуса для педагогических кадров и образовательных организаций, позиционирование их в качестве лидеров профессионального сообщества;
- использование и распространение опыта столичной системы образования по оценке профессиональных компетенций педагогов профильной школы как инструмента развития системы квалификаций на уровне Российской Федерации.

Также необходимо подчеркнуть, что разработанная модель системы оценки и сертификации и проведённая апробация сертификации в рамках реализации

городских образовательных проектов Москвы вызвала широкий интерес у педагогического сообщества: информационные материалы по апробации процедуры сертификации в рамках реализации городских образовательных проектов «ИТ-вертикаль», «ИТ-класс в московской школе», «Естественно-научная вертикаль», «Лингвистическая вертикаль» были размещены на официальном сайте ГАОУ ДПО «Корпоративный университет». Раздел сайта «Сертификация педагогических работников» в течение 2022 г. посетило 50067 человек, количество скачиваний и просмотров размещённых материалов составило 7735.

Предлагаемый опыт может рассматриваться не только как инструмент профессионального развития педагога, но и как основа для разработки системы новых дополнительных (микро-) квалификаций в сфере образования, например, по направлениям профилей на уровне среднего общего образования.

Для экспертной оценки результатов применения предлагаемой модели 16 декабря 2022 г. состоялось совещание автора статьи с председателем и членами Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования и Совета по профессиональным квалификациям в области информационных технологий по вопросу перспектив разработки и утверждения дополнительных (микро-) квалификаций на основе опыта апробации сертификации. Обсуждение темы было продолжено 14 апреля 2023 года в рамках круглого стола «Требования к квалификации учителя информатики в условиях новых ФГОС среднего образования» в Общественной палате РФ, где были представлены результаты апробации и предложена для обсуждения модель ускоренной подготовки педагогов к реализации профильного обучения через разработку системы дополнительных (микро-) квалификаций с перспективой проведения независимой оценки квалификаций.

Таким образом, формирование системы дополнительных (микро-) квалификаций

учителей в условиях развития независимой оценки квалификации (НОК) может явиться эффективным механизмом решения задач образовательной и кадровой политики.

Заключение

Результативность образовательной политики во многом предопределяется эффективностью кадровой политики в образовании.

Формирование кадровой политики в образовании, с нашей точки зрения, должно быть сосредоточено на создании комплексного подхода к кадровой работе, обеспечивающего эффективное управление человеческими ресурсами в образовательной среде для достижения задач государственного суверенитета и подготовки школьников к будущей успешной профессиональной деятельности.

Систематизация и анализ результатов комплекса проведённых исследований послужили основой для разработки новой модели подготовки педагогов к решению задач профильного обучения на уровне среднего общего образования, включающей разработку новых дополнительных (микро-) квалификаций и развитие системы независимой оценки квалификаций в образовании.

Анализ данных по результатам апробации сертификации показал, что существующая система подготовки учителей в значительной степени не решает задачи выявления и восполнения дефицитов и подготовки педагогов к реализации профильного обучения. Основной причиной является её ориентация на общий массовый характер, при котором не учитываются отдельные элементы как предмета, так методики и психологии, «точечные» дефициты, специфика и условия работы конкретного учителя в конкретной школе.

Комплексное использование различных методов оценки позволяет получить наиболее полное представление о профессиональном уровне педагогов и выработать эффективные стратегии их профессио-

нального развития, что способствует общему повышению качества образования.

Таким образом, эффективными механизмами реализации стратегических задач образовательной и кадровой политики в условиях реализации профильного обучения школьников являются: стандартизация и оценка профессиональной деятельности учителей; реализация системы добровольной сертификации (оценки отдельных групп компетенций) для выстраивания эффективной системы развития

педагогических кадров; развитие системы дополнительных (микро-) квалификаций в образовании с возможностью проведения независимой оценки квалификаций (НОК).

Поскольку качество образования напрямую связано с деятельностью учителя, то процесс совершенствования его профессионального мастерства должен быть стандартизированным, управляемым и диагностируемым.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Киселёва Н.А., Новокрещёнов И.В., Камка С.В., Николенко О.И. Сравнительный анализ применения профессионального стандарта учителя в странах с высокими показателями по качеству образования // *Человек и образование*. 2022. № 1. С. 19–32.
2. Рябов В.В., Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Сертификация педагогических работников как инструмент независимой оценки их квалификации и компетенций // *Народное образование*. 2012. № 8. С. 163–171.
3. Махотин Д.А. Сертификация педагогических кадров как фактор повышения качества образования в вузе // *Вестник РМАТ*. 2012. № 1(4). С. 53–57.
4. Ingvarson L. The role of advanced teacher certification in promoting quality teaching and lifting the status of the teaching profession / *Teacher CPD: International trends, opportunities and challenges*. London: Chartered College of Teaching, 2019. Pp. 15–22.
5. Исаев А. П., Валуева Л. В., Мартынова Е. В. и др. Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций: методическое пособие Екатеринбург: Издательский дом «Ажур». 2015. 106 с.
6. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года (одобрена Национальным советом при Президенте РФ по профессиональным квалификациям (протокол от 12 марта 2021 г. N 51)) [Электронный ресурс] // НСПК: [сайт]. URL: <https://nspkrf.ru/upload/iblock/f82/xs7sklhh8g5lwha6t4biblimu6foyu46l.pdf> (дата обращения: 31.03.2025).
7. Викторова Т.А., Кузьмин П.В. Технологический суверенитет как основной приоритет формирования компетенций в области информационных технологий у школьников // *Человек и образование*. 2023. № 2. С. 15–23.
8. Государственная программа города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» (в редакции постановления Правительства Москвы от 29.03.2022 г. № 490-ПП) [Электронный ресурс] // Официальный портал Мэра и Правительства Москвы: [сайт]. URL: <https://www.mos.ru/donm/documents/state-program-metropolitan-education/view/274340220/> (дата обращения: 01.04.2025).
9. Махотин Д.А., Ряхимова Е.Г. Технологическое образование школьников как базис для достижения научного и технологического суверенитета России // *Вестник РМАТ*. 2023. № 1. С. 86–89.
10. Collin J., Smith E. *Effective Professional Development. Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation, 2021. 40 с.
11. Камка С.В., Николенко О.И. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 3. С. 136–143.

REFERENCES

1. Kiseleva, N.A., Novokreschenov, I.V., Kamka, S.V. and Nikolenko, O.I. (2022) Comparative analysis of application of the teacher professional standard in countries with high indicators of education quality. *Man and Education*, no. 1, pp.19–32. (In Russ.)
2. Ryabov, V.V., Frolov, Y.V. and Makhotin D.A. (2012) Certification of Educational Personnel as a Tool for

- Independent Assessment of Their Qualifications and Competencies. Public Education, no. 8, pp. 163-171. (In Russ.)
3. Makhotin, D.A. (2012) Certification of teachers as a factor in improving the quality of education. Bulletin of RIAT, no. 1(4), pp. 53-57. (In Russ.)
 4. Ingvarson, L. (2019) The role of advanced teacher certification in promoting quality teaching and lifting the status of the teaching profession. In: Teacher CPD: International trends, opportunities and challenges. London: Chartered College of Teaching, pp. 15-22.
 5. Isaev, A.P., Valueva, L.V. and Martynova, E.V. (eds.) (2015) Certification of university teachers based on the assessment of scientific and pedagogical competencies: Methodological guide. Yekaterinburg: Publishing House "Azhur". (In Russ.)
 6. The National Council under the President of the Russian Federation for Professional Qualifications. Strategy for the Development of the National Qualifications System of the Russian Federation until 2030 (2021). Available at: <https://nspkrf.ru/upload/iblock/f82/xs7sklhh8g5lwha6t4biblimu6foy46l.pdf> (Accessed: 31 March 2025). (In Russ.)
 7. Viktorova, T.A. and Kuzmin, P.V. (2023) Technological sovereignty as the main priority for the formation of schoolchildrens' competences in the field of information technologies. Man and Education, no. 2, pp. 15-23. (In Russ.)
 8. Government of Moscow (2011) Development of Education of the City of Moscow ("Capital Education"). Available at: <https://www.mos.ru/donm/documents/state-program-metropolitan-education/view/274340220/> (Accessed: 01 April 2025). (In Russ.)
 9. Makhotin, D.A. and Ryakhimova, E.G. (2023) Technological education of schoolchildren as a foundation for achieving scientific and technological sovereignty of Russia. Bulletin of RIAT, no.1, pp. 86-89. (In Russ.)
 10. Collin, J. and Smith, E. (2021) Effective Professional Development. Guidance Report. London: Education Endowment Foundation.
 11. Kamka, S. V. and Nikolenko, O. I. (2021) Andragogical approaches to formation of further professional education programs for teachers. Pedagogical Education in Russia, no. 3, pp. 136-143. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Камка Светлана Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», Екатеринбург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Svetlana V. Kamka – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of Department of Pedagogy of B.N. Yeltsin Ural Federal University, Yekaterinburg

Научная статья

УДК 37.48

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-22-30

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ВУЗОВ

Кривых С.В.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

krivih71@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0495-6275>

*Статья поступила в редакцию 03.04.2025
Одобрена после рецензирования 25.04.2025
Принята к публикации 06.05.2025*

Аннотация. В статье представлен анализ понятий «методология» (возникновение, значение, уровни, подходы) и «методологический подход» (определения различных авторов, содержание, компонентный состав и терминологическое многообразие). Раскрыто нормативное обеспечение планирования и реализации воспитательной работы в вузе, представлены результаты сравнительного анализа Концепций воспитательной работы различных вузов с точки зрения заявленных в них методологических подходов к построению воспитательного процесса. Представлен анализ методологических подходов, заявляемых в Концепциях воспитательной работы различных вузов. Сделан вывод о том, что методологические подходы к построению воспитательного подхода в вузе не совпадают с теми, которые считаются актуальными в диссертационных исследованиях последних лет. В статье анализируются причины этого несовпадения.

Ключевые слова: методология, методологический подход, воспитательная система вуза, воспитательные программы вузов.

Для цитирования: Кривых С.В. Методологические подходы к построению воспитательных систем вузов // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С.22–30. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-22-30>

Original article

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL SYSTEMS OF UNIVERSITIES

S. Krivikh

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

krivih71@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0495-6275>

*The article was submitted on 03.04.2025
Approved after review on 25.04.2025
Accepted for publication on 06.05.2025*

Abstract. The article presents an analysis of the concepts of “methodology” (origin, meaning, levels, approaches) and “methodological approach” (definitions of various authors, content, component composition

and terminological diversity). The regulatory framework for planning and implementing educational work at the university is disclosed, the results of a comparative analysis of the Concepts of Educational Work of various universities are presented from the point of view of the methodological approaches to building the educational process declared in them. An analysis of the methodological approaches declared in the Concepts of Educational Work of various universities is presented. It is concluded that the methodological approaches to building an educational approach at the university do not coincide with those considered relevant in dissertation research in recent years. The article analyzes the reasons for this discrepancy..

Keywords: methodology, methodological approach, educational system of the university, educational programs of universities.

For citation: Krivykh, S. V. (2025). Methodological approaches to the construction of educational systems of universities. In: Man and Education, 2 (83), 22–30 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-22-30>

Введение

Вопрос планирования и реализации воспитательной работы в вузе сегодня становится всё более актуальным. Министр науки и высшего образования РФ В.Н. Фальков на Всероссийском форуме по молодёжной политике и воспитательной деятельности 2022 года отметил: «Мы стремимся к тому, чтобы воспитательная деятельность была неразрывно и органично связана со всеми другими направлениями в университете. Сегодня более чем у 400 вузов есть ответственные проректоры по молодёжной политике и воспитательной деятельности. Суть этой работы отличается творческим и индивидуальным подходом к студентам в зависимости от их специальности и интересов»¹.

С 1 сентября 2021 года в каждом вузе должна быть заранее спланирована воспитательная работа, разработана рабочая программа воспитания и составлен календарный план воспитательной работы по каждому направлению образования, каждой образовательной программе.

Группа авторов (О.Ю. Васильева, В.С. Басюк, Н.Л. Селиванова и др.) опубликовали пособие², в котором указали

некоторые ориентиры для разработки программ воспитательной работы в вузе. Воспитательная программа вуза – локальный нормативный акт, опирающийся на государственные нормативно-правовые документы в области образования. Кроме Закона «Об образовании в Российской Федерации», укажем особенно важные документы – Распоряжения Правительства Российской Федерации^{3,4}. Анализ воспитательной работы различных вузов показал, что во многих вузах созданы специальные отделы (подразделения), занимающиеся воспитательным процессом. Создаётся структура: вуз – структурное подразделение – курс – группа – студент, позволяющая эффективнее контролировать сам процесс и его результаты.

Каждый вуз сам формулирует цели воспитательного процесса. Анализ множества исследований об организации воспитательной работы в вузе позволил С.М. Шепелю [1, с. 129] объединить цели воспитательного процесса в следующую компиляцию.

1. Гуманизация образования – воспитание как процесс формирования ценностей,

¹ Всероссийский конгресс по молодёжной политике и воспитательной деятельности // Бриф24. URL: <https://brief24.ru/news/2022/12/15/49495?ysclid=m9r9d95nv2805244485>

² Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования / О. Ю. Васильева [и др.]. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. 36 с.

³ Распоряжение Правительства России от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498/> (дата обращения: 01.03.2025)

⁴ Распоряжение Правительства России от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/?ysclid=m9r9imsagu508247979>

- утверждение общечеловеческих и нравственных ценностей.
2. Самовоспитание студентов через создаваемую систему взаимоотношений.
 3. Становление демократических основ жизнедеятельности вуза.
 4. Социокультурное сотрудничество личности студента и вузовского сообщества.
 5. Интеграция контингента студентов, корпоративность общности студентов, преподавателей и всех структурных подразделений.
 6. Психолого-педагогическая поддержка; грамотное и системное оказание помощи студенту в освоении им жизненно необходимых взглядов и навыков.
 7. Расширение мировоззрения будущих специалистов.
 8. Приобщение к богатству национальной и мировой истории и культуры, овладение коммуникативными основами.

Проведённый анализ задач воспитания в вузах страны говорит о многообразии воспитательных задач, поставленных и реализуемых в различных вузах. Он позволил обобщить эти задачи следующим образом: предоставление возможностей для социально активной и полезной, как для себя, так и социума, жизнедеятельности обучающихся с целью их самоопределения, самореализации, удовлетворения познавательных и творческих потребностей в развитии личности. Согласимся с Д.Ю. Трушниковым, который считает, что воспитательный процесс современного вуза должен ставить целью формирование студента «как человека профессионально и социально компетентного, нравственного и культурного» [2, с. 7–12].

Сегодня, представляя своё диссертационное исследование, учёный должен обозначить методологические подходы, на которые он опирался. Во многих Концепциях воспитательной работы разработчики также их указывали, однако часто без обоснования.

Объектом настоящего исследования является воспитательный процесс в вузе, предметом – выбор методологических подходов к его построению и реализации

в нормативных документах конкретной образовательной организации. Объект и предмет исследования обусловили его цель и задачи. Целью настоящего исследования является выявление обоснованности методологических подходов к построению и реализации воспитательного процесса в вузах. Первой задачей исследования стало определение самого понятия на основе анализа идей авторов, работающих с данным понятием; второй задачей – анализ обеспечения воспитательного процесса различных вузов, его нормативная поддержка, содержательное наполнение и методологическое обоснование; третьей задачей – представление результатов исследования по наличию методологических подходов в воспитательных Концепциях и программах вузов, а также соотнесение этих подходов с описанными в диссертационных исследованиях за последние десять лет.

Материалы и методы исследования

Цели и задачи исследования обусловили выбор методов исследования: контент-анализ понятия «методологический подход», количественный анализ применённых в программных документах вуза подходов, а также исследование обоснованности методологических подходов в Концепциях воспитательной работы группы вузов. Проведён анализ литературных источников, сравнительный анализ сайтов и концептуальных документов вуза о построении воспитательного процесса.

Контент-анализ понятия «методологический подход» предполагает изучение его содержания, структуры и интерпретации в научной литературе. Ниже приведены основные аспекты этого понятия с указанием авторов и источников, которые могут быть полезны для анализа. Классиками обоснования термина «методологический подход» в отечественной педагогической науке являются следующие учёные: Ю.К. Бабанский, которым в работе «Оптимизация процесса обучения» (1982) рассмотрен методологический подход как основа для выбора методов педагогического исследования [3]; В.И. Загвязинский, из-

учивший в книге «Методология и методы психолого-педагогического исследования» (2012) методологический подход как основу для выбора методов и интерпретации данных [4]; В.В. Краевский, подчёркивающий в учебнике «Методология педагогики» (2001), что методологический подход включает в себя теоретические и практические аспекты исследования [5]; Е.В. Титова, обозначающая в методологической статье «Педагогическая методология: анализ отечественных научных подходов» (2001) три подхода к сути методологии (гносеологический, идеологический, науковедческий) [6]; В.А. Фёдоров, в своей статье «Методологические подходы к разработке организационно-педагогических основ управления развитием профессионально-педагогического образования» (1999) выделяющий уровни методологии [7]; Г.П. Щедровицкий, в работе «Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы» (2003) акцентирующий внимание на роли методологического подхода в проектировании и управлении [8].

Основная задача методологии любой науки заключается в обеспечении процесса познания системой строго выверенных и прошедших апробацию принципов, методов, правил и норм. Остановимся на непростом для понимания понятии «методология». Обычно авторство данного термина приписывают английскому философу Френсису Бэкону (1561–1626), хотя достоверно известно, что им введено в науку понятие «метод», вероятно отсюда и пошло понимание методологии как науки, учении о методе. Однако само это учение развивается в работах французского мыслителя Рене Декарта (1596–1650) и немецкого философа Иммануила Канта (1724–1804), которые показали форму и механизмы исследования.

Существует целый ряд работ по исследованию методологических подходов в образовании. Укажем последние работы ряда авторов, изучавших разные методологические подходы в течение последних 10 лет: Т.Р. Газимова – индивидуальный подход

(2021) [9], А.В. Кирпичникова – кластерный подход (2015) [10], С.В. Кривых – синергетический подход (2023) [11], О.Р. Кудakov – характеристика подходов (2017) [12], А.Г. Теслинов – культурологический подход (2021) [13], Г.О. Эрнazarova – акмеологический подход (2020) [14] и др.

Термин «методология» произошёл от греческих слов *metodos* (в переводе «путь», «исследование») и *logos* (теория, учение), причём этот путь имеет в виду как теоретическую, так и практическую стороны человеческой деятельности. По сути, любая деятельность (событие) или её (его) осмысление (анализ) и есть методология. Анализ научных источников показывает: методология используется не только в ходе научной или исследовательской деятельности, она охватывает все направления человеческой деятельности. Отдельные учёные (например, Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г. и др.) различают методологию познания и методологию практической деятельности.

Понятие «методологический подход», как считает Горб В.Г. [15; 16], состоит из трёх компонентов:

- «Общенаучная система миропонимания и гносеологическая философская концепция, определённые и обоснованные автором в качестве общенаучной основы проводимого исследования.

- Принцип исследовательской деятельности. Принцип отражает идею, положенную в основу исследовательской деятельности, и является аксиологической основой исследования.

- Характер получаемых исследовательских результатов» [16, с. 6].

В науке все методологические подходы делятся на подходы общенаучного уровня и конкретно-научного уровня. В зависимости от конкретной науки выделяются частно-научные методологические подходы, например, в педагогике – личностно ориентированный подход (И.С. Якиманская, «Личностно-ориентированное обучение», 1996); в психологии – гуманистический подход (К. Роджерс, «Клиент-центрированная терапия», 1951); в экономике – институци-

ональный подход (Д. Норт, «Институты, институциональные изменения и функционирование экономики», 1990).

Методологический подход – важный инструмент научного исследования, который определяет его стратегию и методы. Его изучение требует учёта различных точек зрения и критического анализа. Некоторые авторы указывают на недостатки методологических подходов, такие как их излишняя абстрактность или ограниченность в применении. Т. Кун в работе «Структура научных революций» (1962) критикует догматическое применение методологических подходов, П. Фейерабенд в книге «Против метода» (1975) выступает за методологический плюрализм.

Приведём обобщённое определение: «методологический подход – это совокупность имеющихся знаний, навыков, понятийного аппарата, которым располагает исследователь, чтобы рассмотреть проблему с конкретной точки зрения. Один методологический подход может базироваться на нескольких научных концепциях, теоретических учениях и понятиях, положениях. При этом концептуальная база исследования является одной» [17].

Результаты аналитического исследования воспитательных программ вузов

За последнее десятилетие в нашей стране приняты важнейшие документы, которые, по мнению В.З. Юсупова, демонстрируют «системное обновление задач и механизмов государственной молодёжной политики как следствия всё более яркого проявления глобальной тенденции эффективного и продуктивного использования инновационного потенциала развития страны, основным носителем которого является молодёжь» [18, с. 216–229].

Программа воспитательной работы вуза становится важным документом учреждения высшего образования ещё и потому, что является аккредитационным показателем, согласно которому эффективность образовательного процесса определяется степенью овладения студентами прописанными во ФГОС компетенциями.

Кроме учебной деятельности, где преимущественно и происходит формирование названных компетенций, в образовательной деятельности вуза существует воспитательная деятельность, для реализации которой в каждом вузе разрабатывается воспитательная программа.

В ходе исследования нами были проанализированы воспитательные программы 103 различных российских вузов⁵, опубликованные на сайтах. Интерес представляли методологические подходы к построению воспитательной системы вуза, которые указаны в представленных концепциях. Результаты анализа приведены в таблице 1.

Анализ показал, что многие вузы в формулировке методологических подходов к построению воспитательной системы вуза обратились к методическим рекомендациям, утверждённым Министерством науки и высшего образования⁶, где некоторые методологические подходы рекомендованы (в таблице 1 они выделены курсивом), и именно они возглавляют список. Кроме них, в верхнюю часть списка вошёл информационный подход. Количество остальных методологических подходов не больше десяти.

В 36 вузах (треть от проанализированных) в концепциях или воспитательных программах отсутствуют методологические подходы или дано их описание без конкретных названий. Интересно, что часто встречающийся ранее компетентностный подход указывают лишь 8 вузов. Также популярный ранее личностно ориентированный подход встречается лишь 7 раз.

Далее были проанализированы диссертационные исследования, в названиях которых указывались конкретные мето-

⁵ Список вузов, в которых были проанализированы воспитательные программы, приведён в приложении 2 монографии «Полипарадигмальность в проектировании и построении воспитательного процесса вуза» (2025)

⁶ Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования (утв. Министерством науки и высшего образования Российской Федерации 29 декабря 2023 г.). - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408524437/> (дата обращения: 25.02.2025)

Таблица 1/ Table 1.

Методологические подходы к построению воспитательной системы в Концепциях воспитательной работы различных вузов (2024 г.)

Methodological approaches to building an educational system in the Concepts of educational work of various universities (2024)

№	Название подхода	Кол-во вузов
1	Системный и деятельностный (системно-деятельностный)	47
2	Аксиологический (ценностно ориентированный)	45
3	Культурологический	44
4	Проектный	41
5	Здоровьесберегающий	40
6	Ресурсный	39
7	Научно-исследовательский	37
8	Информационный	36
9	Не указаны	36
10	Проблемно-функциональный	34
11	Компетентностный	8
12	Личностный, личностно ориентированный	7
13	Гуманистический	5
14	Социальный	5
15	Целостный	5
16	Синергетический	4
17	Нормативно-правовой, историко-правовой	4
18	Социально-культурный	2
19	Процессный	1
20	Герменевтический	1
21	Антропологический	1
22	Средовой	1

логические подходы. В ходе анализа диссертаций (кандидатских и докторских) за последние 10 лет мы встретили 98 названий методологических подходов, среди которых лидируют:

- кластерный – 9;
- междисциплинарный – 6;
- включают слово «когнитивный» – 5;
- межкультурный – 4;
- социокультурный – 4;
- национально ориентированный – 3 и т.д.

Среди докторских диссертаций в этот период хотелось бы выделить следующие подходы: кластерный и субъектный подходы – 2 упоминания, полипарадигмальный,

квалиметрический, деонтологический, социокультурный, национально ориентированный, событийный, креативный, цивилизационный и т.д. – 1 упоминание.

Интересен тот факт, что авторы диссертаций исследуют совсем другие методологические подходы, нежели те, которые выделяются в Концепциях воспитания вузов.

Результаты исследования показали, что большинство вузов, выделяя методологические подходы к построению воспитательной системы в разрабатываемых Концепциях, либо вовсе не прописывают методологический подход (треть от всех проанализированных), либо просто повто-

рили рекомендованные в Методических рекомендациях по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования. Можно предположить, что изученные нами Концепции – первоначальный вариант документа, они были разработаны до вышедших последних (2022–2025 гг.) государственных нормативных документов (Указы Президента РФ, Постановления Правительства и т.д.). Авторы-разработчики Концепций воспитательной работы вузов не ознакомились с последними защищёнными диссертациями, посвящёнными воспитанию, в том числе воспитанию студенческой молодёжи.

Воспитательный процесс в высших учебных заведениях играет ключевую роль не только в профессиональной подготовке студентов, но и в их личностном развитии, социализации и формировании гражданской позиции. Выделим основные позиции ведущих исследователей о роли воспитания в системе высшего образования. Воспитание в вузе способствует развитию ответственности и дисциплины, необходимых для будущей карьеры; критического мышления и этических принципов, особенно важных в медицине, юриспруденции, педагогике; командной работы и лидерских навыков – через студенческие организации и проекты.

Воспитание играет важную роль в социализации и адаптации в обществе, что помогает студентам находить своё место в социуме, выстраивать коммуникацию; воспитывает толерантность, уважение к культурным различиям (особенно в международных вузах); формирует гражданскую позицию через волонтерство, патриотические программы. В условиях глобализации и цифровизации важно сохранять моральные ориентиры: например, вузы могут внедрять программы по этике, экологическому сознанию, противодействию коррупции.

Через воспитательную работу можно снизить риски академической неуспеваемости (тьюторство, наставничество),

аддикций и депрессий (психологическая поддержка, спорт, культура). Студенческие сообщества, традиции, мероприятия (например, посвящение в студенты) формируют лояльность выпускников. Известно, что работодатели ценят не только *hard skills* (сложные навыки), но и *soft skills* (мягкие навыки) – эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, которые развиваются в основном в воспитательном процессе.

Заключение

Подводя итог сказанному, хочется привести слова А. В. Запесоцкого, заявившего, что вузы «...должны воспитывать людей мыслящих, высоконравственных, которые построят новую, яркую Россию, достойную всей нашей многовековой истории и высоких культурных идеалов, выстраданных человечеством» [19, с. 12].

Именно поэтому сегодня в вузах приоритет отдаётся воспитательной работе со студентами, которая должна носить систематический характер, тщательно планироваться и реализовываться командой специалистов. Понятно, что каждый вуз строит воспитательную деятельность согласно специфике своего профессионального образования, в соответствии со специальностями, которые получают студенты. Однако нельзя забывать и методологической составляющей такого нормативного для вуза документа как Концепция воспитательной деятельности.

Воспитание в вузе – это неотъемлемая часть образовательной системы, которая формирует не просто специалиста, а гармоничную личность. Его важность растёт в условиях современных вызовов, таких как цифровизация, мультикультурность и необходимость обучения на протяжении всей жизни.

Таким образом, предлагаемый анализ воспитательных программ российских вузов на предмет используемых в них методологических подходов является весьма актуальным; каждому вузу необходимо более тщательно подходить к проектированию и реализации своего воспитательного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шепель С.М. Воспитание в образовательном процессе вуза / Полипарадигмальность в проектировании и реализации воспитательного процесса вуза: монография / С.В. Кривых, Т.П. Симакова, А.Ю. Гусев, С.М. Шепель. СПб.: Издательско-полиграф. ассоциация высших учебных заведений, 2025. С. 121–139.
2. Трушников Д.Ю. Гуманитарные технологии в проектировании воспитательного кластера инженерного вуза // Вестник международной академии наук (русская секция). Специальный выпуск. 2011. С. 7–12.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 254 с.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 7-е изд., стер. М.: Академия, 2012. 206 с.
5. Краевский В.В. Методология педагогики. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 243 с.
6. Титова Е.В. Педагогическая методология: анализ отечественных научных подходов // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. ART 824. 2001. Апрель. URL: <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm>
7. Фёдоров В.А. Методологические подходы к разработке организационно-педагогических основ управления развитием профессионально-педагогического образования // Наука и образование. 1999. № 1. С. 52–69.
8. Щедровицкий Г.П. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций). М.: Путь, 2003. 288 с.
9. Газимова Т.Р. Определение содержания понятий «индивидуальный подход в обучении» и «индивидуализация обучения» // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. № 5. С. 17–22.
10. Кирпичникова А.В., Кривых С.В. Кластерный подход в профессиональном образовании: монография. СПб.: ИНОВ, 2015. 140 с.
11. Кривых С.В., Абрамов Н.В. Синергетические аспекты образования. Изд. 2-е переработанное. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2023. 140 с.
12. Кудakov О.Р. Методологические подходы в российском образовании (предпосылки теории подходов): Монография. Казань: Каз. гос. энерг. ун-т, 2017. 176 с.
13. Теслинов А.Г. Обоснование признаков образовательной парадигмы ближайшего будущего. Культурологический контекст // Образование и саморазвитие. Том 16. 2021. № 3. С.83–99.
14. Эрнazarova Г.О. Применение акмеологического подхода / Г. О. Эрнazarova. - Текст: непосредственный // Молодой учёный. 2020. № 18 (308). С. 533-536. URL: <https://moluch.ru/archive/308/67051/>
15. Горб В.Г. Методология и теория педагогического мониторинга в вузе: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2005.
16. Горб В.Г. Методологический подход как общенаучная, гносеологическая и аксиологическая основа проведения педагогического исследования // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2004. № 3 (27). С. 3–12.
17. Методологические подходы в научном исследовании [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Справочник»: [сайт]. URL https://spravochnik.ru/pedagogika/metodologicheskie_podhody_v_nauchnom_issledovanii/ (дата обращения: 07.10.2024).
18. Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 216–229.
19. Запесоцкий А. Обеспечение качества высшего профессионального образования // Педагогика. 2006. № 2. С. 3–13.

REFERENCES

1. Shepel, S.M. (2025) Education in the educational process of a university. In: Polyparadigmality in the design and implementation of the educational process of a university: a monograph. St. Petersburg: Publishing and polygraphic association of higher educational institutions, pp. 121–139. (In Russ.)
2. Trushnikov, D.Y. (2011) Humanitarian technologies in the design of an educational cluster of an engineering university. Bulletin of the International Academy of Sciences (Russian section). Special Issue, pp.7–12. (In Russ.)
3. Babansky, Yu.K. (1977) Optimization of the learning process: General teaching. M.: Pedagogika. (In Russ.)

4. Zagvyazinsky, V.I., and Atakhanov, R. (2012) Methodology and methods of psychological and pedagogical research. 7th ed., ster. M.: Akademiya. (In Russ.)
5. Kraevsky, V.V. (2001) Methodology of pedagogy. Chetvorskoy: Chuvash Publishing House. University. (In Russ.)
6. Titova, E.V. (2001) Pedagogical methodology: an analysis of domestic scientific approaches. Letters in the Issue.Offline (The Emissia.Offline Letters): an electronic scientific journal. ART 824. April. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm> (Accessed: 07 October 2024). (In Russ.)
7. Fedorov, V.A. (1999) Methodological approaches to the development of organizational and pedagogical foundations for managing the development of professional and pedagogical education. Science and Education, no 1, pp. 52–69. (In Russ.)
8. Shchedrovitsky, G.P. (2003) Methodology and philosophy of organizational and managerial activity: basic concepts and principles (course of lectures). M.: Way. (In Russ.)
9. Gazimova, T.R. (2021) Definition of the content of the concepts “individual approach to learning” and “individualization of learning”. Scientific Works of the Moscow Humanitarian University, no. 5, pp. 17–22. (In Russ.)
10. Kirpichnikova, A.V. and Krivikh, S.V. (2015) Cluster approach in vocational education: Monograph. St. Petersburg: INOV. (In Russ.)
11. Krivikh, S.V. and Abramov, N.V. (2023) Synergetic aspects of education. 2nd revised edition. St. Petersburg: Publishing and polygraphic association of higher educational institutions. (In Russ.)
12. Kudakov, O.R. (2017) Methodological approaches in Russian education (prerequisites of the theory of approaches): Monograph. Kazan: Kaz. State Energy University. (In Russ.)
13. Teslinov, A.G. (2021) Substantiation of the signs of the educational paradigm of the near future. Cultural context. Education and Self-Development, vol. 16, no. 3, pp. 83–99. (In Russ.)
14. Ernazarova, G.O. (2020) Application of the acmeological approach. Young Scientist, no. 18 (308), pp. 533–536. Available at: <https://moluch.ru/archive/308/67051/> (Accessed: 07 October 2024). (In Russ.)
15. Gorb, V.G. (2005) Methodology and theory of pedagogical monitoring in higher education institutions. Dr. thesis. Yekaterinburg. (In Russ.)
16. Gorb, V.G. (2004) Methodological approach as a general scientific, epistemological and axiological basis for conducting pedagogical research. Education and Science. Izvestiya URO RAO, no. 3 (27), pp. 3–12. (In Russ.)
17. Methodological approaches in scientific research. Educational portal “Handbook”. Available at: https://spravochnik.ru/pedagogika/metodologicheskie_podhody_v_nauchnom_issledovanii (Accessed: 07 October 2024). (In Russ.)
18. Yusupov, V.Z. (2019) Professional education of university students: concept, structure, genesis of development. Knowledge. Understanding. Ability, no. 2, pp. 216–229. (In Russ.)
19. Zapesotsky, A. (2006) Quality assurance of higher professional education. Pedagogy, no 2, pp. 3–13. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Кривых Сергей Викторович – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Sergei V. Krivikh – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-31-39

ЦИФРОВАЯ КАФЕДРА КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Монахова Л.Ю.^{1✉}, Цымбалюк Л.Н.², Рябokonь Е.А.³

^{1,3} Военная академия связи, Санкт-Петербург, Россия

² Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

^{1✉} lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

² loric23@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3009-5940>

³ e.ryabokon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2405-9739>

Статья поступила в редакцию 27.04.2025
Одобрена после рецензирования 20.05.2025
Принята к публикации 02.06.2025

Аннотация. В статье рассматривается проект «Цифровые кафедры» как инновационный инструмент дополнительного профессионального образования в сфере цифровых технологий. Анализируются цели и задачи цифровых кафедр, их роль в подготовке высококвалифицированных специалистов с IT-компетенциями для различных отраслей экономики. Особое внимание уделяется организационным аспектам обучения, сочетанию теоретических знаний и практических навыков, а также перспективам развития проекта в контексте цифровой трансформации российского образования и экономики. Статья подчёркивает значимость цифровых кафедр для повышения конкурентоспособности выпускников и удовлетворения потребностей рынка труда в цифровых кадрах.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, информационные технологии, конкурентоспособность, практико-ориентированное обучение, цифровая кафедра, цифровая экономика, цифровые компетенции, цифровые технологии.

Для цитирования: Монахова Л.Ю., Цымбалюк Л.Н., Рябokonь Е.А. Цифровая кафедра как новый формат подготовки специалистов // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 31–39, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-31-39>

Original article

DIGITAL DEPARTMENT AS A NEW FORMAT OF SPECIALISTS TRAINING

L. Monakhova^{1✉}, L. Tsymbalyuk², E. Ryabokon³

^{1,3} Military Academy of Communications, St. Petersburg, Russia

² Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

^{1✉} lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

² loric23@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3009-5940>

³ e.ryabokon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2405-9739>

The article was submitted on 27.04.2025
Approved after review on 20.05.2025
Accepted for publication on 02.06.2025

Abstract. The article considers the project “Digital Departments” as an innovative tool of additional professional education in the field of digital technologies. The article analyses the goals and objectives of digital chairs, their role in training highly qualified specialists with IT-competences for various branches of economy. Special attention is paid to the organisational aspects of training, the combination of theoretical knowledge and practical skills, as well as the prospects for the development of the project in the context of digital transformation of Russian education and economy. The article highlights the importance of digital departments for increasing the competitiveness of graduates and meeting the needs of the labour market in digital personnel.

Keywords: additional professional education, information technologies, competitiveness, practice-oriented learning, digital department, digital economy, digital competences, digital technologies.

For citation: Monakhova, L. Yu., Tsymbaliuk, L. N. & Ryabokon, E. A. (2025). Digital department as a new format of specialists training. In: Man and Education, 2 (83), 31–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-31-39>

Введение

В условиях стремительной цифровой трансформации экономики и общества особое значение приобретает подготовка высококвалифицированных специалистов с современными цифровыми компетенциями. Развитие информационных технологий и их интеграция во все сферы деятельности требуют от образовательных учреждений адаптации учебных программ и внедрения новых форм обучения, способных обеспечить востребованность выпускников на рынке труда [1]. В России одним из ключевых инструментов решения этой задачи стал проект «Цифровые кафедры»¹, реализуемый в рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»² и программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»³.

Данная статья посвящена анализу проекта «Цифровые кафедры» как инновационного формата дополнительного профессионального образования, направленного на подготовку студентов с цифровыми компетенциями, необходимыми для работы в приоритетных отраслях экономики. В статье рассматриваются цели и задачи проекта, особенности организации учебного процесса, практическая направленность обучения, а также влияние цифровых кафедр на развитие образовательной системы и цифровую экономику страны.

Особое внимание уделяется перспективам масштабирования проекта и его значимости для повышения конкурентоспособности российских специалистов на глобальном рынке труда.

Методы исследования

В исследовании использованы такие методы, как: анализ нормативно-правовой и методической документации, регламентирующей деятельность цифровых кафедр; синтез и дедукция, связанные с выявлением проблем и перспектив развития анонсированного проекта, отражённых в научной литературе педагогической направленности.

Результаты исследования

Проект «Цифровые кафедры» в России представляет собой инициативу, направленную на подготовку высококвалифицированных кадров с цифровыми компетенциями для приоритетных отраслей

¹ Приказ Минобрнауки России от 25.02.2025 N 169 «О реализации проекта «Цифровые кафедры» образовательными организациями высшего образования – участниками программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (вместе с «Концепцией реализации проекта «Цифровые кафедры» образовательными организациями высшего образования – участниками программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»))» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_501153/ (дата обращения: 24.04.2025).

² Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Министерство цифрового развития: [сайт]. URL: <https://clck.ru/3MDQqZ> (дата обращения: 24.04.2025)

³ Программа «Приоритет 2030» [Электронный ресурс]. URL: <https://priority2030.ru/> (дата обращения: 24.04.2025).

экономики. Этот проект реализуется в рамках федерального проекта «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли»⁴ национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» и программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

Рассмотрим основные положения и цели проекта о цифровых кафедрах.

В качестве цели заявлено обеспечение приоритетных отраслей экономики кадрами с цифровыми компетенциями, способными создавать алгоритмы, программное обеспечение и использовать цифровые технологии в профессиональной деятельности.

Обучение на таких кафедрах осуществляется по дополнительным профессиональным программам профессиональной переподготовки ИТ-профиля параллельно с основной образовательной программой высшего образования. Это позволяет студентам получать вторую квалификацию в сфере ИТ, не связанную с их основной специальностью.

Категории обучающихся – это студенты 2–4 курсов бакалавриата, 2–5 курсов специалитета, магистратуры и ординатуры, обучающиеся по не-ИТ направлениям, а также по ИТ-направлениям, желающие повысить свою квалификацию.

Продолжительность курсов – около 9–15 месяцев (минимум 250 часов) с акцентом на практическую работу (не менее 60% учебного времени), включая реализацию собственных цифровых проектов, которые могут быть внедрены в конкретных отраслях экономики. При этом студент может пройти обучение на цифровой кафедре и получить дополнительную квалификацию только один раз за время обучения в вузе.

В качестве организационных особенностей реализации рассматриваемого проекта выступает то обстоятельство, что обучение должно проходить в рамках существующих кафедр или факультетов без создания новых структурных подразде-

лений. Кроме того, преподавательский состав формируется из штатных преподавателей, а также приглашённых специалистов из реального сектора экономики и ИТ-практики, которые должны вести не менее половины запланированных занятий.

Обучение осуществляется на бесплатной и добровольной основе, без конкурсного отбора, при условии регистрации на соответствующую программу в вузе. По окончании курса студент получает отдельный диплом о профессиональной переподготовке, который не включается в диплом о высшем образовании.

Резюмируя, можно актуализировать ряд основных задач, которые решаются цифровой кафедрой – это:

- подготовка специалистов с широким спектром цифровых компетенций, включая программирование, анализ данных, разработку алгоритмов и использование цифровых инструментов в профессиональной деятельности, что позволяет выпускникам быть конкурентоспособными не только в ИТ-сфере, но и в традиционных отраслях, активно внедряющих цифровые технологии;

- создание условий для получения второй квалификации в ИТ-сфере параллельно с основной образовательной программой, что способствует формированию междисциплинарных компетенций и расширяет профессиональные горизонты студентов;

- повышение практической направленности обучения за счёт реализации собственных цифровых проектов, которые могут быть адаптированы и внедрены в конкретных экономических секторах, что обеспечивает не только теоретическую подготовку, но и развитие навыков решения реальных производственных и бизнес-задач;

- интеграция образовательного процесса с потребностями рынка труда и реального сектора экономики, что достигается привлечением к преподаванию специалистов-практиков и тесным взаимодействием вузов с предприятиями.

Отметим, что одним из ключевых преимуществ проекта является его практиче-

⁴ Федеральный проект «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли» [Электронный ресурс] // Министерство цифрового развития: [сайт]. URL: <https://clck.ru/3M9ykr> (дата обращения: 24.04.2025).

ская направленность. Студенты получают возможность реализовать свои собственные цифровые проекты, которые могут быть внедрены в реальных условиях. Это не только повышает их практические навыки, но и даёт возможность получить опыт работы над проектами, имеющими практическую значимость, что, в свою очередь, обеспечивает выпускникам цифровых кафедр более широкие возможности трудоустройства, поскольку они обладают уникальной комбинацией специализированных и цифровых навыков [2].

Таким образом, цифровая кафедра выступает как эффективный механизм, способствующий развитию кадрового потенциала страны и поддерживающий стратегические направления цифровой экономики [3].

Рассмотрим наиболее значимые тренды влияния деятельности цифровой кафедры на экономику страны в целом.

В качестве первого обозначим тренд устранения дефицита ИТ-кадров, поскольку цифровые кафедры помогают решить проблему нехватки квалифицированных ИТ-специалистов в различных отраслях экономики.

Вторым трендом назовём интеграцию образования с реальным сектором экономики, так как проект способствует тесному сотрудничеству между вузами и предприятиями, что повышает качество подготовки кадров и их соответствие потребностям рынка труда [4].

В качестве третьего тренда будем рассматривать открывающиеся перспективы масштабирования и развития проекта, согласно которому планируется, что к 2030 году более 1 миллиона студентов пройдут обучение на цифровых кафедрах, что существенно повысит уровень цифровой грамотности и конкурентоспособности выпускников [5].

Несмотря на перечисленные позитивные стороны проекта, существуют также определённые проблемы и вызовы, среди которых можно выделить следующие:

– возможные трудности в организации и финансировании – проект требует значительных финансовых ресурсов и организационных усилий для поддержания качества обучения и привлечения преподавателей-практиков;

– необходимость постоянного обновления учебных программ – цифровые технологии развиваются стремительно, поэтому учебные программы должны регулярно обновляться, чтобы соответствовать новым требованиям [6];

– вопросы мотивации студентов и преподавателей – для успешной реализации проекта необходимо поддерживать высокий уровень мотивации как среди студентов, так и среди преподавателей, что может быть достигнуто за счёт демонстрации практической значимости полученных знаний и достойной оплаты труда преподавателей [7].

Рассмотрим примеры реализации национального проекта «Цифровая экономика» в российских вузах, участвующих в федеральном проекте «Цифровые кафедры». На сегодняшний день цифровые кафедры открыты в более чем 119 университетах по всей стране.

На цифровых кафедрах Казанского государственного медицинского университета (Казанский ГМУ) студенты изучают реальные кейсы внедрения информационных систем в здравоохранении, работают с партнёрами из ИТ-компаний и участвуют в разработке модулей медицинских информационных систем⁵.

В Институте недропользования ИРНТУ на цифровой кафедре студенты получают навыки программирования на Python, занимаются разработками прикладного программного обеспечения и продвижения web-ресурсов. Здесь обучение включает тестирование и работу над командными проектами, что подтверждает

⁵ Проект «Цифровая кафедра» [Электронный ресурс] // Казанский государственный медицинский университет : [сайт]. URL: <https://clck.ru/3M9ytS> (дата обращения: 24.04.2025).

ет высокий уровень цифровых компетенций выпускников⁶.

Цифровые кафедры Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина не только реализуют программы в рамках проекта, но и развивают собственные направления, такие как базовая кафедра «Технологии DevOps», спортивное программирование и IT-наставничество с привлечением экспертов из IT-компаний⁷.

В Москве и Санкт-Петербурге цифровые кафедры открыты в ряде ведущих вузов, участвующих в федеральном проекте «Цифровые кафедры» национальной программы «Цифровая экономика»^{8, 9, 10, 11, 12, 13, 14}.

Приведём в качестве примера цифровую кафедру Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (НовГУ), в рамках которой реализуется

программа «Искусственный интеллект и большие данные»¹⁵.

Программа включает модули по программированию и анализу данных на языке Python, теории вероятностей и математической статистике, работе с базами данных, использованию терминала Linux, машинному обучению и системам искусственного интеллекта. В результате студенты получают компетенции по хранению, обработке и визуализации больших объёмов данных и разработке моделей машинного обучения. По окончании обучения выдаётся диплом о профессиональной переподготовке, подтверждающий новую квалификацию в области искусственного интеллекта и больших данных.

Также в НовГУ действует цифровая кафедра «Графический дизайн и визуальные коммуникации», ориентированная на студентов не-ИТ направлений, которая позволяет получить дополнительные знания в области цифрового дизайна и визуальных коммуникаций.

Цифровая кафедра НовГУ реализует свои программы в сотрудничестве с рядом партнёров из IT-сектора и промышленности. Среди ключевых партнёров – ПАО «Ростелеком», НПО «Квант» и ООО «Стантис». Кроме того, студенты проходят производственную практику в таких компаниях, как Передовая инженерная школа и ООО «ЭККОН». Такое сотрудничество позволяет студентам получать актуальные знания и практические навыки от ведущих специалистов рынка, а также участвовать в решении реальных задач в рамках учебного процесса.

Таким образом, обучение на цифровой кафедре НовГУ формирует у студентов комплексные цифровые компетенции, позволяющие им успешно работать в сфере искусственного интеллекта, анализа данных и IT-проектного управления.

Одним из вопросов проведённого авторами исследования является то, каким

⁶ Цифровая кафедра ИРНИТУ [Электронный ресурс] // Иркутский национальный исследовательский технический университет : [сайт]. URL: https://www.istu.edu/deyatelnost/prioritet2030/tsifrovaya_kafedra (дата обращения: 24.04.2025).

⁷ В Державинском будут готовить DevOps-инженеров [Электронный ресурс] // Державинский университет : [сайт]. URL: <https://clck.ru/3MDST7> (дата обращения: 24.04.2025).

⁸ Цифровые кафедры [Электронный ресурс] // МГИМО Университет: [сайт]. URL: <https://clck.ru/3MA2F8> (дата обращения: 24.04.2025).

⁹ О цифровой кафедре [Электронный ресурс] // МИРЭА – Российский технологический университет : [сайт]. URL: <https://clck.ru/3MDTKx> / (дата обращения: 24.04.2025).

¹⁰ Цифровая кафедра [Электронный ресурс] // НИУ МГСУ: [сайт]. URL: <https://mgsu.ru/education/tsifrovaya-kafedra/> (дата обращения: 24.04.2025).

¹¹ Цифровая кафедра Сеченовского университета. URL: <https://clck.ru/3MDTWg> (дата обращения: 24.04.2025).

¹² Цифровые кафедры в Президентской академии [Электронный ресурс] // РАНХиГС: [сайт]. URL: <https://www.ranepa.ru/dd/> (дата обращения: 24.04.2025).

¹³ Кафедра цифровых и аддитивных технологий СПбГУПТД исполнилось 10 лет [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна: [сайт]. URL: https://sutd.ru/novosti_i_obyavleniya/announces/25621/ (дата обращения: 24.04.2025).

¹⁴ Формула IT – Цифровые кафедры [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого: [сайт]. URL: <https://fit.spbstu.ru/> (дата обращения: 24.04.2025).

¹⁵ Формула IT – Цифровые кафедры [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого : [сайт]. URL: <https://fit.spbstu.ru/> (дата обращения: 24.04.2025).

Таблица 1/ Table 1.

Основные методы и инструменты оценки эффектов от работы цифровых кафедр
Main methods and tools for assessing effects of digital departments

Методы	Инструменты
Многоуровневая оценка цифровых компетенций студентов	<ul style="list-style-type: none"> – Ассессмент цифровых компетенций проводится в три этапа: на этапе зачисления, через 3 месяца после начала обучения, по завершении обучения. – Итоговая аттестация включает публичную защиту цифрового проекта с участием представителей профильных работодателей, где оценивается не только уровень компетенций, но и ожидаемые эффекты от внедрения проекта в отрасли. – Комплексная оценка цифровых компетенций осуществляется на специализированных платформах, например, АНО ВО «Университет Иннополис».
Экспертная и бизнес-оценка образовательных программ	<ul style="list-style-type: none"> – Программы цифровых кафедр проходят предварительную экспертизу со стороны бизнес-сообщества и отраслевых ИТ-практиков до запуска, что позволяет учесть актуальные требования рынка труда. – После завершения обучения анализируются отзывы студентов, работодателей и преподавателей о качестве подготовки и востребованности полученных навыков.
Мониторинг трудоустройства и карьерных траекторий выпускников	<ul style="list-style-type: none"> – Отслеживается доля выпускников, трудоустроившихся по полученной ИТ-квалификации, а также их профессиональный рост и участие в цифровых проектах.
Оценка внедрения и масштабирования цифровых проектов	<ul style="list-style-type: none"> – Анализируются результаты внедрения студенческих цифровых проектов в реальном секторе экономики, их практическая значимость и тиражируемость решений.
Система количественных и качественных показателей	<ul style="list-style-type: none"> – Используются показатели освоения программ (процент завершивших обучение, доля получивших диплом о переподготовке), а также динамика роста числа студентов и программ, вовлечённых в проект. – Проводится экспертное анкетирование с балльной оценкой по ключевым блокам, что позволяет структурировать результаты по категориям: низкий, начальный, базовый и высокий уровни цифровизации. – Для оценки зрелости процессов и инфраструктуры используются интегральные и относительные показатели, позволяющие выявлять зоны для дальнейшего развития и оптимизации
Влияние на развитие цифровой экономики и кадрового потенциала	<ul style="list-style-type: none"> – Оценивается вклад цифровых кафедр в устранение дефицита ИТ-кадров, повышение цифровой грамотности и конкурентоспособности выпускников, а также интеграцию образования с реальным сектором экономики.

образом осуществлять оценку эффектов от работы цифровых кафедр. Предлагается проводить её по нескольким направлениям и включать как количественные, так и качественные показатели, а также многоуровневую систему мониторинга результатов обучения [8; 9]. Основные методы и инструменты оценки эффективности работы цифровых кафедр перечислены в таблице 1. Понятно, что каждому методу можно посвятить отдельное исследование, но в рамках данной статьи мы не ставим целью подробное рассмотрение методов оценки эффективности цифровых кафедр, а выделяем только ключевые концепты.

Регулярное применение комплексной системы оценки эффектов от работы цифровых кафедр позволит не только отслеживать достижения и выявлять проблемные зоны, но и формировать культуру непрерывного улучшения образовательных процессов, что особенно важно в условиях динамичного развития цифровых технологий и рынка труда.

Заключение

Реализация проекта «Цифровая кафедра» в российских вузах демонстрирует высокую востребованность и актуальность новых форм подготовки специалистов в условиях цифровой трансформации экономики и образования [10]. Анализ показал, что цифровые кафедры эффективно интегрируют современные образовательные технологии, практико-ориентированные подходы и тесное взаимодействие с индустриальными партнёрами, что способствует формированию у студентов не только теоретических знаний, но и прикладных цифровых компетенций, востребованных на рынке труда [11].

Внедрение цифровых кафедр позволяет студентам различных направлений подготовки получить вторую квалификацию в сфере информационных технологий, расширить профессиональные горизонты и повысить свою конкурентоспособность. Практическая направленность обучения, реализация собственных цифровых проектов и участие в стажировках у ведущих работодателей обеспечивают выпускникам возможность успешного трудоустройства в приоритетных отраслях экономики [12].

В то же время проект сталкивается с определёнными вызовами: необходимостью постоянного обновления учебных программ, поддержании высокого уровня мотивации участников, а также обеспечением устойчивого финансирования и организационной поддержки. Решение этих задач требует системного подхода и дальнейшего развития сотрудничества между вузами, государством и бизнесом.

Оценка эффектов от работы цифровых кафедр должна носить комплексный характер. Регулярная экспертиза программ и анализ результатов обучения обеспечат непрерывное повышение качества подготовки специалистов и адаптацию содержания курсов к быстро меняющимся требованиям рынка.

В целом, опыт реализации цифровых кафедр подтверждает их значимость как эффективного инструмента подготовки кадров для цифровой экономики. Масштабирование и совершенствование данного формата образования позволит не только устранить дефицит ИТ-специалистов, но и обеспечить устойчивое развитие отечественной экономики в условиях глобальных технологических изменений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Monakhova L.Yu., Sherayzina R.M., Aleksandrova M.V. Pedagogical tools of digital didactics // Education & Pedagogy Journal. 2024. № 4 (12). С. 5–17.
2. Князькова В.С. Оценка эффективности повышения цифровой грамотности персонала в условиях цифровой трансформации. Цифровая трансформация. 2023. № 29 (1). С. 23–31.
3. Лавренова Е.В., Теплякова А.Ю. Цифровые кафедры // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2024. № 1 (67). С. 41–42.
4. Сысоева Е.А. Формирование современных компетенций у управленцев в условиях цифровой экономики // Лидерство и менеджмент. 2022. № 1. С. 113–126.
5. Амирова Р. И. Цифровая грамотность как фактор развития социального капитала // Экономика и бизнес: теория и практика. 2023. № 5-1 (99). С. 15–21.
6. Гавриков А.Л., Монахова Л.Ю., Цымбалюк Л.Н. Актуальные формы и методы обучения в условиях цифровой трансформации образования // Человек и образование. 2024. № 3 (80). С. 29–36.
7. Богданова Т.В., Погорелко И.В. Определение эффективных методов повышения конкурентоспособности высшего учебного заведения // Инновации и инвестиции. 2023. № 5. С. 90–93.
8. Вахабова М.Х., Хадужева Я. А., Вахабова Л.Х. Влияние цифровых технологий и цифровой экономики на систему образования // Журнал прикладных исследований. 2022. № 6. С. 386–389.
9. Гулямов С.С., Шермухамедов А.Т., Хайитматов У.Т., Родионов А.А., Джуманиязов Ш.Р. Анализ методов оценки эффективности цифровой экономики // Россия: тенденции и перспективы развития. 2022. № 17-3. С. 536–538.
10. Исломова Н.Ю. Системный подход и интеграция образовательных технологий в формирование цифровых компетенций // Символ науки. 2024. № 12-1-3. С. 144–146.
11. Симарова И.С., Алексеевичева Ю.В., Жигин Д. В. Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие // Вопросы инновационной экономики. 2022. № 2. С. 935–948.
12. Абдыбекова Н.А., Дуйшебаев Ж.С., Базакечев Т.М., Мергенбаева С.Р. Цифровые методы в формировании компетенции студентов // Научные и образовательные основы в физической культуре и спорте. 2024. № 1. С. 50–58.

REFERENCES

1. Monakhova, L.Yu., Sherayzina, R.M., Aleksandrova, M.V. (2024) Pedagogical tools of digital didactics. Education & Pedagogy Journal, no. 4 (12), pp 5–17.
2. Knyazkova, V.S. (2023) Estimating the effectiveness of increasing digital literacy of personnel in the conditions of digital transformation. Digital Transformation, no. 29(1), pp. 23–31. (In Russ)
3. Lavrenova, E.V., Teplyakova, A.Yu. (2024) Digital departments. Vestnik MGPU. Series: Informatics and Informatization of Education, no. 1 (67), pp. 41–42. (In Russ)
4. Sysoeva, E.A. (2022) Formation of modern competences in managers in the conditions of digital economy. Leadership and Management, no. 1, pp. 113–126. (In Russ)
5. Amirova, R.I. (2023) Digital literacy as a factor in the development of social capital. Economics and Business: Theory and Practice, no. 5-1 (99), pp. 15–21. (In Russ)
6. Gavrikov, A.L., Monakhova, L.Y., Tsymbaliuk, L.N. (2024) Actual forms and methods of training in the conditions of digital transformation of education. Man and Education, no 3 (80), pp. 29–36. (In Russ)
7. Bogdanova, T. V., Pogorelko, I. V. (2023) Determination of effective methods to increase the competitiveness of higher education institution. Innovations and Investments, no. 5, pp. 90–93. (In Russ)
8. Vakhabova, M.H., Khadueva, Ya. A.A., Vakhabova, L.H. (2022) Impact of digital technologies and digital economy on the education system. Journal of Applied Research, no. 6, pp. 386–389. (In Russ)
9. Gulyamov, S.S., Shermukhamedov, A.T., Khayitmatov, U.T., Rodionov, A.A., Dzhumaniyazov, Sh.R. (2022) Analysis of methods for assessing the effectiveness of digital economy. Russia: Trends and Prospects of Development, no. 17-3, pp. 536–538. (In Russ)
10. Isloмова, N.Yu. (2024) System approach and integration of educational technologies in the formation of digital competences. Symbol of Science, no. 12-1-3, pp. 144–146. (In Russ)
11. Simarova, I.S., Alekseevicheva, Y.V., Zhigin, D.V. (2022) Digital competences: concept, types, assessment and development. Issues of Innovative Economy, no. 2, pp. 935–948. (In Russ)
12. Abdybekova, N.A., Duishebaev, J.S., Bazakechev, T.M., Mergenbaeva, S.R. (2024) Digital methods in the formation of students' competence. Scientific and Educational Foundations in Physical Culture and Sport, No. 1, pp. 50–58. (In Russ)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Монахова Ли́ра Ю́льевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и инженерной графики, Военная академия связи, Санкт-Петербург

Цымбалюк Ла́риса Николаевна – и.о. заведующего кафедры Информационных технологий и систем Политехнического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Рябокoнь Е́лена Алекса́ндровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и инженерной графики, Военная академия связи, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Lira Yu. Monakhova – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Mathematics and Engineering Graphics, Department of Mathematics, Military Academy of Communications, St. Petersburg

Larisa N. Tsymbaliuk – Acting Head of the Department of Information Technologies and Systems, Polytechnic Institute of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Elena A. Ryabokon – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Head of the Department of Mathematics and Engineering Graphics, Military Academy of Communications, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-40-48

РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СТРАНЫ

Ачкасова О.Г.¹✉, Альшевская В.А.²

¹ Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачёва, Кемерово, Россия

² Кемеровский государственный медицинский университет Минздрава России, Кемерово, Россия

✉ a17g12@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1286-1305>

² alshevskaya.va@kemsma.ru, <https://orcid.org/0009-0000-6440-0079>

Статья поступила в редакцию 26.02.2025
Одобрена после рецензирования 20.04.2025
Принята к публикации 12.05.2025

Аннотация. Статья посвящена анализу экосистемного подхода в образовании и изучению организации высшего образования как экосистемы. Развитие и становление вуза как образовательной экосистемы осуществляется с целью консолидации усилий всех связанных с образованием сторон, что позволяет снизить риски и издержки, связанные с управлением вузом в условиях постоянных изменений и неопределённости в сфере образования и экономике, оперативно реагировать на внешние изменения среды, внедрять современные цифровые технологии, перестраивать содержание обучения за счёт вовлечения разных участников и организации динамичной системы отношений между ними без строгой иерархичности. Вуз рассматривается как гибкая гармоничная и одновременно динамичная структура, образовательная экосистема, способная реагировать на современные вызовы и готовить специалистов, адаптированных к ним. В статье особо подчёркивается, что успех развития кадрового потенциала государства будет наиболее эффективным, если каждая единица системы высшего образования – университет – функционирует как слаженная и целостная экосистема.

Ключевые слова: экосистема, экосистемный подход, высшее образование, высшее учебное заведение, кадровый потенциал.

Для цитирования: Ачкасова О.Г., Альшевская В.А. Развитие и становление высшего учебного заведения как экосистемы в целях формирования кадрового потенциала страны // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 40–48. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-40-48>

Original article

DEVELOPMENT AND FORMATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS AN EDUCATIONAL ECOSYSTEM IN ORDER TO DEVELOP HUMAN RESOURCES POTENTIAL OF THE COUNTRY

O. Achkasova¹✉, V. Alshevskaya²

¹ Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, Kemerovo, Russia

² Kemerovo State Medical University, Kemerovo, Russia

© CC BY Ачкасова О.Г., Альшевская В.А., 2025.

¹✉ a17g12@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1286-1305>

² alshevskaja.va@kemsma.ru, <https://orcid.org/0009-0000-6440-0079>

The article was submitted on 26.02.2025

Approved after review on 20.04.2025

Accepted for publication on 12.05.2025

Abstract. The article is devoted to the analysis of the ecosystem approach in education and study of the organization of higher education as an ecosystem. Development and formation of a university as an educational ecosystem is carried out with the aim of consolidating the efforts of all parties associated with education, which provides reducing the risks and costs associated with managing a university in the context of constant changes and uncertainty in the field of education and the economy, quickly responding to external changes in the environment, introducing modern pedagogical technologies of the digital educational environment, restructuring the content of training by involving different participants and organizing a dynamic system of relations between them without a strict hierarchy. The authors of the article consider the university as a flexible, harmonious and at the same time dynamic structure, an educational ecosystem capable of responding to challenges of modern society, preparing specialists adapted to them. Attention is focused on the fact that the success of development of state human resources will be most effective if each unit of the higher education system – the university – functions as a well-coordinated and integral ecosystem.

Keywords: ecosystem, ecosystem approach, higher education, higher education institution, human resources.

For citation: Achkasova, O.G. & Alshevskaya, V.A. (2025). Development and formation of higher education institution as an educational ecosystem in order to develop human resources potential of the country. In: Man and Education, 2(83), 40–48 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-40-48>

Введение

Сегодня наблюдаются существенные изменения в системе высшего профессионального образования, развивающегося под интенсивным влиянием новых тенденций современного мира. К ним прежде всего принято относить «высокую скорость технологических изменений, автоматизацию и цифровизацию, экологизацию, сетечентричность общества» [1, с. 247].

Бесспорным является признание кризиса, который испытывает в настоящее время высшее образование; наиболее существенным его проявлением является то, что выпускник высшего учебного заведения недостаточно подготовлен к ответу на вызовы XXI века, прежде всего ввиду усложнения условий трудовой деятельности за счёт технологизации, цифровизации. Повышает ответственность системы высшего образования также неподготовленность значительной части занятого на-

селения к проявлению профессиональной, межотраслевой и территориальной мобильности, непрерывному профессиональному образованию; ухудшение состояния здоровья взрослого работающего населения. Кадры являются одним из главных активов; формирование кадрового ресурса государства становится важнейшим приоритетом на ближайшие годы. Развитие человеческого потенциала включено в Стратегию национальной безопасности Российской Федерации. В контексте образования она обозначена как «расширение возможностей для получения качественного образования» и «предоставление гражданам широких возможностей для получения среднего и высшего профессионального образования, профессиональной подготовки и переподготовки на протяжении всей жизни в соответствии с потребностями рынка труда»¹. Качество кадро-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 2 июля

го потенциала страны является ключевым фактором её конкурентоспособности, поэтому Правительство РФ сегодня уделяет особое внимание развитию образования граждан путём совершенствования компетенций профессиональной деятельности в соответствии с меняющимися запросами рынка и технологическими изменениями с целью достижения национальной цели – реализации потенциала каждого человека, развития его талантов, воспитания патриотичной и социально ответственной личности [2].

В контексте развития кадрового потенциала страны актуальной представляется реализация экосистемного подхода в образовании. Данный подход вызывает глубокий интерес у педагогического сообщества; становятся очевидными результаты становления и функционирования системы, которую принято называть образовательной экосистемой. Следует отметить, что данный термин появился менее 20 лет назад, а одна из его наиболее часто встречаемых трактовок была представлена как форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий [3, с. 69]. Сегодня образовательная экосистема интерпретируется гораздо шире, а реализация её потенциала в современном высшем образовании определяет качество профессионального образования и подготовки кадров. Важно понимать, что в экосистеме все компоненты, даже функционирующие автономно, взаимосвязаны, так как объединены общей целью.

В настоящее время часть вузов находится на этапе становления своих университетских экосистем, становятся комплексными научно-исследовательскими центрами и ресурсами человеческого капитала в отрасли и/или регионе. Это связано с рядом причин, одна из них заключается в том, что без коллабораций с внешними партнёрами, во-первых, вузы не в состоянии самостоятельно решить проблему

качественной подготовки современных кадров, во-вторых, имеются серьёзные затруднения в рациональном формировании и использовании ресурсов в соответствии с отраслевой принадлежностью университета. Отметим также, что в условиях экспорта российского образования и увеличивающегося контингента иностранных студентов становление экосистемы отраслевого университета в регионе становится необходимым ресурсом их интеграции в российскую образовательную среду и адаптации в ней.

Для любой экосистемы характерно наличие общей цели и стратегических ориентиров развития, основанных на взаимовыгодном сотрудничестве. В образовательном пространстве мы можем наблюдать эту проекцию. Внешняя среда представляет собой быстро меняющийся мир с его современными тенденциями, возможностями и требованиями, а образовательное учреждение является своего рода «биотопом», где взаимодействуют студенты, преподаватели и административный персонал. Для целенаправленного процесса обучения студентов, отвечающего требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, современного рынка труда и общества, формирования готовности выпускников вузов к выходу во внешнюю среду, необходимы исследования, посвящённые разработке структуры экосистемы университета.

Экосистемный подход в науке и практике

Анализ, синтез и обобщение научной литературы и нормативных документов, их систематизация говорят о том, что экосистемный подход в контексте образования находится в начале своего развития. Известно, что область образования заимствовала термин «экосистема» из экологии. Понятие «экосистема» было предложено в 1935 году британским экологом Артуром Тенсли. Он утверждал, что экосистема является основной природной структурой на поверхности Земли и представляет собой

2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 11.04.2025).

сложную саморегулирующуюся систему, в которой живые и неживые организмы взаимодействуют друг с другом, совокупно эволюционируют и приспосабливаются к изменениям внешней среды [4]. В экологии понятие «экосистема» определяется как любое единство, включающее все организмы на данном участке и взаимодействующее с физической средой таким образом, что поток энергии создаёт чётко определённую трофическую структуру, видовое разнообразие и круговорот веществ (обмен веществами и энергией между биотической и абиотической частями) внутри системы [5, с. 98].

В современном мире понятие «экосистема» стало широко употребляться в отношении социально-экономических систем. Они определены как совокупность организационных структур, бизнес-процессов, инновационных программ и структурных образований, способных самостоятельно функционировать, при этом активно используя свои ресурсы в течение длительного времени [6].

Американский экономист Джеймс Мур употребил в 1993 г. термин «предпринимательская экосистема» в контексте бизнеса и инновационного предпринимательства [7]. В качестве одного из наиболее успешных примеров развития бизнес-экосистемы Д. Мур называет фирму Apple, которая сформировала единое пользовательское пространство для своих клиентов, предоставив им удобный доступ ко множеству услуг. Дж. Джексон определил предпринимательскую (инновационную) экосистему как модель экономических отношений, которые формируются между субъектами, цель которых – развитие технологий и инновации; к участникам экосистемы относятся материальные ресурсы (фонды, оборудование, объекты) и человеческий капитал. Также Дж. Джексон отмечает, что инновационная экосистема включает в себя две отдельные экономики: исследовательскую, которую двигают фундаментальные исследования, и коммерческую, которую стимулирует рынок [8, с. 1–2].

Таким образом, до использования в системе образования экосистемного подхода, в науке и практике понятие экосистемы вышло за границы биологии, прежде всего в области экономики.

Образовательная экосистема

Рассмотрим дефиницию «образовательная экосистема» более подробно. Как отмечено выше, экосистемный подход в образовании находится в состоянии формирования. Авторам близка точка зрения В.В. Тимченко, отмечавшего, что термин «экосистема» «получил распространение как метафора, позволяющая по-другому взглянуть на будущее образования и выйти за рамки системного подхода и иерархических моделей управления» [9, с. 30]. Н.Ю. Фоминых считает, что «субъекты образовательной экосистемы на протяжении всей жизни обмениваются знаниями, являясь источниками развития друг для друга, подобно тому, как в природной экосистеме происходит обмен энергией между природными компонентами» [10, с. 293]. И.В. Васютенкова определяет образовательную экосистему как «комплекс образовательных технологий и ресурсов, обеспечивающих индивидуализацию личностного развития субъектов системы образования на основе взаимодействия её компонентов» [11, с. 6]. М.Н. Ветчинова высказывает мнение, что образовательные «экосистемы обучения включают различные комбинации участников (школы, предприятия, общественные организации, а также образовательные учреждения и многие другие), создающие новые возможности для получения образования» [12, с.93]. Особую роль в рассмотрении данного вопроса играют проведённые в 2020 году исследования П.О. Лукши, известного эксперта в области образования, совместно с Global Education Futures и Сколково, в котором были изучены порядка 40 образовательных экосистем [13]. Результаты данного исследования показали, что экосистемный подход предоставляет новые способы сотрудничества и адаптации к инновациям через новые формы

и средства обучения. Учёными были рассмотрены образовательные экосистемы как сети взаимосвязанных и разнотипных субъектов, участвующих в процессе обучения, воспитания и развития; при этом было отмечено, что образовательные экосистемы направлены на развитие индивидуальности студентов, их личностного и профессионального потенциала. В результате проведённого исследования образовательные экосистемы были определены П. О. Лукшой как «сети взаимосвязанных и разнотипных субъектов, участвующих в процессе обучения/воспитания/развития в течение всей жизни». При этом автор выделил несколько основных критериев, которые указывают на наличие «образовательной экосистемы» в университете [12]:

1) *Открытость и сетевое взаимодействие*. Благодаря активному сотрудничеству с внешними организациями, такими как образовательные институты, исследовательские центры, бизнес-учреждения и государственные структуры, университет расширяет свои ресурсы и возможности для обучения по практико-ориентированным методикам, также открывается доступ к передовым знаниям.

2) *Студенто-ориентированное обучение*. Образовательные программы вуза разрабатываются с учётом потребностей и активного участия студентов. Каждый обучающийся имеет право выбора собственной траектории обучения. Образовательный процесс при данном подходе становится более эффективным и персонализированным. Это помогает каждому обучающемуся максимально развить свой талант.

3) *Внедрение цифровых инструментов в образовательные процессы*. Наличие данного критерия значительно влияет на создание более эффективной и интерактивной образовательной среды. Использование цифровых технологий существенно улучшает качество образовательных услуг, а также делает экосистему более гибкой и приспособленной к запросам студентов и работодателей.

4) *Инновационная среда*. Посредством единого творческого и образовательного пространства, существующего в виде лабораторий, центров инновационного развития и др., студенты и преподаватели вуза получают перспективу совместно заниматься разработкой новых проектов и внедрением передовых технологий.

5) *Адаптивная структура управления*. При функционировании образовательной экосистемы все члены образовательного процесса участвуют в принятии решения. Такая гибкая управленческая структура гарантирует университету быстрое приспособление к изменениям внешней среды.

6) *Трансдисциплинарность и фокус на компетенциях будущего*. Сегодня основными навыками, которыми должен обладать современный выпускник, являются: способность решать сложные задачи, критичность мышления, умение работать в команде и т.д. Приобретение данных компетенций становится возможным в результате междисциплинарного обмена знаниями, который осуществляется в процессе реализации программ, проектов, объединяющих различные научные сферы и практики.

7) *Непрерывность обучения (lifelong learning)*. Образовательная экосистема способна объединять в себе различные уровни образования, обеспечивая их взаимосвязь и цельность. Такой подход гарантирует возможность обучения на протяжении всей жизни, что позволяет личности постоянно развиваться и совершенствоваться.

Эффективное сотрудничество с образовательными, научными организациями и отраслевыми партнёрами на рынке труда является важным аспектом работы вузов. Переход к образовательной экосистеме, помимо необходимости наличия таких условий, как финансирование и вовлечённость заинтересованных лиц, обуславливает определённые мировоззренческие изменения в понимании управления.

Примеры реализации экосистемного подхода в университете

Развитие вузов с учётом экосистемного подхода было рассмотрено в последние годы рядом авторов [14; 15; 16; 17]. Успешным примером реализации экосистемного подхода в образовании можно считать опыт Сколковского института науки и технологий (Сколтех). Сколтех начинал деятельность в партнёрстве с Массачусетским технологическим институтом (MIT); сегодня он продолжает разрабатывать и реализовывать программы, основанные на междисциплинарном подходе, который объединяет науку, технологии и предпринимательство. Его студенты и исследователи реализуют проекты, объединяя разные сферы знаний, что способствует появлению инновационных решений. Сотрудничество с международными партнёрами способствует высокому уровню научных исследований. У студентов института есть возможность заниматься проектно-исследовательской деятельностью в условиях инновационной среды, которая представлена в виде передовых лабораторий, исследовательских центров и базы резидентов Фонда «Сколково». Инфраструктурная поддержка исследований привлекает талантливых учёных и студентов со всего мира.

Институт имеет широкую сеть партнёров, включая международных, в области науки и индустрии. Профессора Сколтеха объединены в уникальные исследовательские группы, которые успешно работают по своим направлениям. Здесь происходит интеграция исследовательского и учебного процессов. Кроме того, Сколковский институт науки и технологий развивает предпринимательские навыки у студентов через их участие в стартапах и проектах с коммерческими партнёрами, что способствует интеграции науки и бизнеса, готовя выпускников к карьерным вызовам [18, с. 25-26]. К причинам, по которым Сколтех позиционируется как образовательная экосистема, относится то, что он был создан как часть «Инновационного центра «Сколково»; имеет тесное взаимодействие

с технологическими компаниями; в образовательной деятельности поставлен акцент на предпринимательство и коммерциализацию исследований. Сколтех имеет адаптивную структуру управления; реализует трансдисциплинарность и развитие современных компетенций; благодаря объединению нескольких ступеней образования обеспечивает обучение на протяжении жизни.

В исследовании университетов как образовательных экосистем мы также изучаем деятельность медицинских университетов, в частности ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет Минздрава России».

Образовательная экосистема медицинского вуза включает в себя не только структурные подразделения университета, но и медицинские учреждения в регионе, в которых студенты проходят часть учебных программ и медицинскую практику как часть образовательного процесса. Лечебные учреждения не являются структурными подразделениями вуза, они автономны, но в рамках соглашений и договоров являются площадками для обучения. Это внешние организации и партнёры, и в то же время они являются частью образовательной экосистемы университета.

Проведённое исследование показало, что структура данного университета обладает признаками образовательной экосистемы, выделенными выше, – открытостью и сетевым взаимодействием; студенто-ориентированным обучением; адаптивной структурой управления; трансдисциплинарностью и другими. Отметим также, что Кемеровский государственный медицинский университет объединяет большое количество студентов из разных стран (общий контингент всех студентов составляет 5200 человек, в числе которых 750 иностранных студентов на лечебном факультете).

Заключение

Таким образом, экосистему вуза целесообразно рассматривать как сообщество внутренних элементов и элементов внеш-

ней среды, которое сконцентрировано на достижении общих образовательных целей. Вуз значительно повысит качество образования, способствуя развитию экономики региона и страны, если будет функционировать как образовательная экосистема. Экосистема современного университета играет особую роль в формировании профессиональных и личностных качеств его студентов, а выпускники, обладающие высокими междисциплинарными и профессиональными компетенциями, становятся трансформаторами экономической и социальной жизни и вносят существенный вклад в формирование кадрового потенциала страны.

Экосистемный подход позволяет осуществлять становление высшего учебного заведения как экосистемы через совокупность взаимодействующих внутренних и внешних элементов, включающих основные и вспомогательные процессы, ресурсы, ориентированные на реализацию образовательных целей и задач. Исходя из вышесказанного, деятельность высшего учебного заведения можно рассматривать как результат развития и становления сложной динамичной образовательной экосистемы, способной реагировать на вызовы современного быстроразвивающегося общества в условиях сохранения ресурсов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Фёдоров И.М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме // Молодой учёный. 2019. № 28. С. 246–250.
2. Широколобова А.Г. Цифровая дидактика как средство формирования патриотической гражданской позиции современного студента / Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы VIII Междун. науч. конференции. Красноярск, 24–27 сент. 2024 г. Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева, 2024. С. 25–29.
3. Хангельдиева И.Г. Образовательные экосистемы – тренд развития современного российского образования в ближайшем будущем // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. 2022. Сер. 20. № 1. С.68–88.
4. Tansley A. The use and abuse of vegetational concepts and terms // Ecology. 1935. V. 16. Pp. 284–307.
5. Одум Ю. Экология Т. 1. М.: Мир, 1986. 325 с.
6. Kleiner G.B. (2018) Socio-economic ecosystems in the light of system paradigm // Environmental science, economics, sociology. Pp. 14-12. URL: <https://systemeconomics.ru/wp-content/uploads/sae-2018-enplenarnoe-kleyner.pdf> (дата обращения: 12.03.2025).
7. Moore J. F. (2006) Business ecosystems and the view from the firm. The Antitrust bulletin, vol. 51, No. 1, pp. 31–75.
8. Jackson D. J. (2014) What is an innovation ecosystem? National science foundation. Arlington, VA. URL: https://erc-assoc.org/sites/default/files/topics/policy_studies/DJackson_Innovation%20Ecosystem_03-15-11.pdf (дата обращения: 12.03.2025).
9. Тимченко В.В. Роль ДПО в формировании компетенций будущего в инновационно-образовательной экосистеме // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2019. № 1(43). С. 29–38.
10. Фоминых Н.Ю., Койкова Э.И., Бубенчикова А.В. Образовательная среда как экосистема // Мир культуры, науки и образования. 2021. № 3. (88). С. 292–295.
11. Васютенкова И.В. Педагог в развивающейся образовательной экосистеме школы // Вестник евразийской науки. 2014. № 5 (24). URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/35PVN514.pdf> (дата обращения: 06.04.2025)
12. Ветчинова М.Н. Образовательная экосистема как новая парадигма образования XXI в. // Историко-педагогический журнал. 2022. № 4. С. 89–97.
13. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс] // Исследования Сколково: [сайт]. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> (дата обращения: 07.04.2025)
14. Ачкасова О.Г. Формирование сквозных цифровых компетенций студентов в экосистеме дополнительного профессионального образования вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2022. 210 с.

15. Ачкасова О.Г. Формирование сквозных цифровых компетенций у студентов в экосистеме ДПО вуза // Человек и образование. 2022. № 1(70). С. 187–196.
16. Donina I.A. (2021) Role of educational institutions in shaping ecosystem of the region / Lyakh Yu.A., Khachaturova, K.R. (eds.). International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems «Education-Science-Industry»: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems «Education-Science-Industry», 07–08 December 2021. Veliky Novgorod, Atlantis Press, pp. 570–578.
17. Аль-Казак Малик Г. Б., Вавилина А.В. Формирование экосистемы международного университета в условиях цифровой трансформации // Гуманитарный научный журнал 2022. № 2. С. 71–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekosistemy-mezhdunarodnogo-universiteta-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii/viewer> (дата обращения: 07.04.2025)
18. Дубинский И.А. Сколковский институт науки и технологий - модель инновационного университета в российском контексте // Инновации. 2014. № 8 (190). С. 23–26.

REFERENCES

1. Fedorov, I.M. (2019) Transition from the educational environment to the educational ecosystem. Young Scientist, no. 28, pp. 246–250. (In Russ.)
2. Shirokolobova, A.G. (2024) Digital didactics as a means of forming a patriotic civic position of a modern student. In: Informatization of education and methods of e-learning: digital technologies in education. Proceedings of the VIII Int. scientific conference. Krasnoyarsk, September 24-27, 2024. Publishing house of V.P. Astafiev Krasnoyarsk state ped. university, pp. 25-29. (In Russ.)
3. Khangeldieva, I.G. (2022) Educational ecosystems – a trend in the development of modern Russian education in the near future. Bulletin of Moscow University. Pedagogical Education, Ser. 20, no. 1, pp. 68–88. (In Russ.)
4. Tansley, A. (1935) The use and abuse of vegetational concepts and terms. Ecology, v. 16, pp. 284–307.
5. Odum, Yu. (1986) Ecology. V. 1.M.: Mir. (In Russ.)
6. Kleiner, G.B. (2018) Socio-economic ecosystems in the light of system paradigm. Environmental Science, Economics, Sociology, pp.14–12. Available at: <https://systemeconomics.ru/wp-content/uploads/sae-2018-en-plenarnoe-kleyner.pdf> (Accessed: 12 March 2025).
7. Moore, J.F. (2006) Business ecosystems and the view from the firm. Antitrust Bulletin, vol. 51, no. 1, pp. 31–75.
8. Jackson, D.J. (2014) What is an innovation ecosystem? National science foundation. Arlington, VA. Available at: https://erc-assoc.org/sites/default/files/topics/policy_studies/DJackson_Innovation%20Ecosystem_03-15-11.pdf (Accessed: 12 March 2025).
9. Timchenko, V.V. (2019) The Role of DPO in forming future competencies in the innovation and educational ecosystem. Additional Professional Education in the Country and in the World, no. 1 (43), pp. 29–38. (In Russ.)
10. Fominykh, N.Yu., Koikova, E.I., Bubenchikova, A.V. (2021) Educational environment as an ecosystem. The World of Culture, Science and Education, no. 3. (88), pp. 292–295. (In Russ.)
11. Vasyutenkova, I.V. (2014) Teacher in the developing educational ecosystem of the school. Bulletin of Eurasian Science, no. 5 (24). Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/35PVN514.pdf> (Accessed: 06 April 2025). (In Russ.)
12. Vetchinova, M.N. (2022) Educational ecosystem as a new paradigm of education in the 21st century. Historical and Pedagogical Journal, no. 4, pp. 89–97. (In Russ.)
13. Luksha, P., Spencer-Case, D., Kubista, D. Educational ecosystems: emerging practice for the future of education. Skolkovo Research. Available at: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushhego-obrazovaniya/> (Accessed: 07 April 2025). (In Russ.)
14. Achkasova, O.G. (2022) Formation of students' cross-cutting digital competencies in the ecosystem of continuing professional education of a university. Ph.D. thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
15. Achkasova, O.G. (2022) Formation of students' cross-cutting digital competencies in the ecosystem of continuing professional education of a university. Man and Education, no. 1 (70), pp. 187–196. (In Russ.)
16. Donina, I.A. (2021) Role of educational institutions in shaping ecosystem of the region. In: Lyakh, Yu. A., Khachaturova, K.R. (eds.). International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry”: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry”, 07–08 December 2021. Veliky Novgorod: AtlantisPress, pp. 570–578.

17. Al-Kazakh Malik, G.B., Vavilina, A.V. (2022) Formation of an international university ecosystem in the context of digital transformation. Humanitarian Scientific Journal, no. 2, pp. 71-78. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekosistemy-mezhdunarodnogo-universiteta-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii/viewer>. (Accessed: 06 April 2025). (In Russ.)
18. Dubinsky, I.A. (2014) Skolkovo Institute of Science and Technology - a model of an innovative university in the Russian context. Innovations, no. 8 (190), pp. 23-26. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ачкасова Оксана Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, философии и социальных наук, Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачёва, Кемерово

Альшеевская Вероника Александровна – аспирант, Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачёва, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Кемеровский государственный медицинский университет Минздрава России, Кемерово

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Oksana G. Achkasova – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of History, Philosophy and Social Sciences, Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, Kemerovo

Veronika A. Alshevskaya – Postgraduate student of T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Senior Lecturer at the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Kemerovo State Medical University, Kemerovo

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья

УДК 377.5

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-49-55

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Марон А.Е.¹, Резинкина Л.В.²✉

¹ Государственный университет просвещения, Москва, Россия

² Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна,
Санкт-Петербург, Россия

¹ sofamaron@rambler.ru

² ✉ lastik65@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 02.06.2025
Одобрена после рецензирования 09.06.2025
Принята к публикации 11.05.2025

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к пониманию смыслов опережающего образования, раскрыта ретроспектива идей образования для целей устойчивого развития, приведены некоторые педагогические исследования в области образования в целях устойчивого развития региона. В статье подчёркивается, что опережающее образование в интересах устойчивого развития включает в себя все виды деятельности системы образования и подготовки кадров в целях воспитания, обучения, приобретения компетенций, соответствующих современным требованиям производства и потребления. Дана характеристика комплексу исследований и диссертационных работ, ориентированных на раскрытие механизма и педагогических условий достижения целей устойчивого развития региона.

Ключевые слова: устойчивое развитие, регион, модель образовательной системы, педагогические исследования.

Для цитирования: Марон А.Е., Резинкина Л.В. Опережающее образование как стратегия достижения целей устойчивого развития региона // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 49–55. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-49-55>

Original article

ADVANCED EDUCATION AS A FACTOR FOR ACHIEVING SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS OF THE REGION*A. Maron¹, L. Rezinkina²*¹ *Federal State University of Education, Moscow, Russia*² *Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg, Russia*¹ *sofamaron@rambler.ru*² ✉ *lastik65@yandex.ru**The article was submitted on 02.06.2025**Approved after review on 09.06.2025**Accepted for publication on 11.06.2025*

Abstract. The article examines the main approaches to understanding sustainable development, reveals retrospective of development of ideas of education for sustainable development, and provides some pedagogical research in the field of education for the sustainable development of the region. The article emphasizes that advanced education for sustainable development includes all types of activities of the education and training system in order to educate and promote acquirement of competencies that meet modern production and consumption requirements. The article describes a set of studies and dissertations aimed at revealing the mechanism and pedagogical conditions for achieving the goals of sustainable development of the region.

Keywords: sustainable development, region, educational system model, pedagogical research.

For citation: Maron, A. E. & Rezinkina, L. V. (2025). Advanced education as a factor for achieving sustainable development goals of the region. In: *Man and Education*, 2 (83), 49–55 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-49-55>

Введение

В процессе анализа научных исследований в области рассмотрения роли опережающего образования в целях достижения устойчивого развития выявлено значение новаторских открытий и ведущих практик. При этом идеи опережающего образования для устойчивого развития опираются на разработки: содержательного компонента образовательных стандартов, фундаментальные идеи которых сочетаются с концепцией устойчивого развития; опыт реализации программ и проектов, реализуемых в экологической и социально-экономической областях; практической деятельности общественных организаций, занятых защитой окружающей среды и др. [1].

Данные идеи легли в предлагаемую схему ретроспективного анализа этапов образования для целей устойчивого

развития региона, проведённого учёными З.В. Атаевым, М.И. Гаджибековым, В.П. Разахановой и др. (рис. 1) [1].

Отметим, что перечисленные этапы, трансформируясь под влиянием идей устойчивого развития в рамках современных подходов к процессу становления региональных систем образования, дополняются ещё одним этапом – модернизацией региональных программ развития образовательных организаций с учётом фактора опережающего образования с включением экономических, географических, социальных и других ресурсов территории, что предполагает:

– проведение научных исследований по трансформации программ и методик общего и профессионального образования, разрабатываемых с учётом целей устойчивого развития региона;

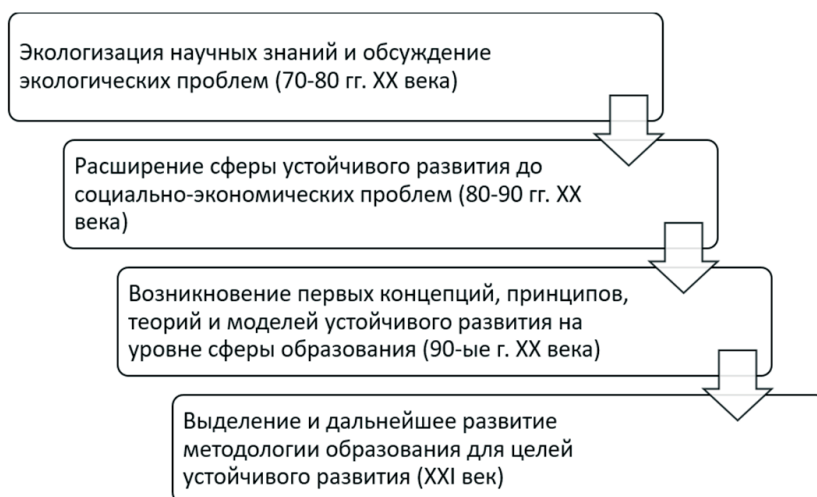


Рис. 1 / Fig. 1.

Ретроспектива идей образования для целей устойчивого развития региона [1]

Retrospective of ideas of education for the goals of sustainable development of the region [1]

– актуализацию регионального образования в направлении сохранения окружающей среды, сбережения ресурсного потенциала для будущих поколений;

– информационный охват населения региона проблемами и идеями устойчивого развития;

– разработку и внедрение инновационных идей опережающего образования в деятельность профессиональных образовательных организаций региона [2].

В данной статье особое внимание уделяется такому направлению, как подготовка человеческих ресурсов к проведению научных исследований с учётом региональных особенностей и потребностей. Предметным полем педагогических исследований в области устойчивого развития территории могут быть следующие аспекты: непрерывное образование, опережающее образование, инновационные объекты, институты, интеграция образования и производственной сферы, педагогическое наследие и современность, патриотическое воспитание молодёжи, роль университетов в устойчивом развитии региона, муниципальное образование и др.

На примере Ленинградской области авторами установлена классификация структурных образовательных систем региона.

При этом образовательная среда региона рассматривается как совокупность объектов (муниципалитеты, сельские и городские поселения и др.), информационных ресурсов обеспечения учебного процесса, реализованных в рамках обеспечения полного цикла устойчивого развития [3].

Современной парадигме развития региональной системы образования наиболее соответствует рассмотрение её объектов как открытых образовательных сред. Это обусловлено постоянным взаимодействием объектов с внешней средой, интеграцией рынков труда и образовательных программ, что наиболее эффективно обеспечивает переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь» [4].

В структуру такой региональной системы целостно встраивается объект с распределённой системой поддержки педагогов, который опирается на территориальные ресурсные центры. При этом реализуется региональная цифровая модель повышения квалификации, основанная на распределении полномочий между территориальными образовательными организациями по использованию материальных, кадровых, технических ресурсов различных

ного уровня (федерального, регионального и муниципального) [5].

Для повышения эффективности опережающего образования в достижении целей устойчивого развития региона важно обеспечить переход от множества внутренних, не связанных элементов (объектов) к обоснованному построению целостной системы непрерывного образования.

В связи с этим актуальная педагогическая задача исследования заключается в поиске и научном обосновании особой специфики, структуры и содержания опережающего образования на основе учёта региональных особенностей территорий для развития их социально-культурного, экономического и технологического потенциала, что обеспечивается системой учреждений и образовательных программ, направленных на получение новых знаний и преемственное обогащение знаний, умений, профессионального, социального и жизненного опыта в различных сферах жизнедеятельности.

Результаты исследования

С научной точки зрения важно определить само понятие опережающего образования, его фундаментальную структуру и методологический подход к исследованию. Анализ научных трудов показал перспективность опоры на рассмотрение опережающего образования как комплексного социально-экономического явления.

Большинство учёных (Б.М. Бим-Бад, В. Горшенин, К.К. Колин, А.Е. Марон, А.М. Новиков, А.И. Субетто и др.) в основе опережающих функций образования рассматривают общие характеристики личности, способствующие её адаптации к изменяющейся жизни, а также фундаментальные знания и навыки самообразования, умения находить пути решения сложных проблем. Опережающее образование способствует развитию ноосферного сознания личности, которое может предвидеть риски для человечества и находить пути для их предотвращения, что соответствует целям устойчивого развития общества [4].

В то же время следует выделить риски опережающего образования. Так, существует противоречие между традиционной инертностью системы подготовки кадров и необходимостью развития «гибких навыков» (самообразование, саморазвитие и самореализация).

Существуют разные точки зрения на сущность, содержание и практику опережающего образования. Авторская позиция опирается на содержание образования, которое сохраняет историко-культурное наследие поколений и духовно-нравственные ценности, и опирается на следующие принципы:

- *принцип формирования исходного творческого потенциала личности*, что позволит человеку успешно выходить из кризисных ситуаций, возникающих в изменяющемся современном мире, так как обеспечит ему широкий выбор новых возможностей жизненного продвижения;
- *принцип осмысления и обобщения традиций* как социокультурологического феномена, как механизма сохранения культуры в условиях смены парадигм обучения;
- *принцип обучения «впрок»*, создающего образовательно-развивающее пространство для востребованности в определённый жизненный период базовых знаний и способов деятельности, что позволит преодолеть угрозу функциональной неграмотности, постоянно возникающей перед личностью в период переходного развития общества;
- *аксиологический принцип*, связанный с пониманием ценности опережающего образования в обществе социальных перемен не как «довеска» к школьному или вузовскому образованию, а как важнейшего условия эффективного функционирования в динамично развивающемся обществе;
- *компетентностный принцип*, предполагающий развитие целостного опыта взрослого по решению практических жизненных проблем в познании [5].

При проектировании региональной модели опережающего образования как фак-

тора устойчивого развития территории данные принципы опережающего образования составили его методологическую основу. Вклад в данный процесс внесли разработки, касающиеся конкретных регионов, в частности Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Отметим тематику наиболее актуальных направлений исследований:

- Инновационная модель сопровождения непрерывного образования педагога. Развитие кадрового потенциала муниципалитета. Полифункциональный ресурсный центр на базе инновационной школы (Резинкина Л.В., д.п.н.) [4].

- Цифровизация образования. Практико-ориентированные технологии. Модели взаимодействия субъектов образования в цифровой среде. Практическая андрагогика. Цифровая дидактика. (д.п.н. Монахова Л.Ю., д.п.н. Марон А.Е., д.п.н. Абрамян Г.В.) [6].

- Проблема опережающей подготовки специалистов. Кластерный подход в системе СПО. Подготовка инженерных кадров (Панасюк В.П., д.п.н., Моштаков А.А., к.п.н., Кожевников О.А., к.п.н.) [7].

- Инновационные модели формирования профессиональных компетенций в системе СПО. Дизайн-проектирование и образовательный дизайн. Профессиональная команда. Профессиональный самоконтроль специалиста среднего звена (Дромова Н.А., Панова Н.А., Резинкина Л.В., Рыбина О.В. и др.) [8, 9].

- Теория и практика регионального управления. Динамика и многообразие моделей проектного управления развитием региона. Проектная компетентность руководителя (Реброва В.И., Панасюк В.П., Ковальчук О.А., Найдёнова З.Г., Ермоленко В.С. и др.) [10; 11].

- Воспитательный потенциал образовательной среды. Духовно-нравственное воспитание и развитие молодёжи. Социокультурная направленность воспитания. Воспитание в условиях цифровизации. Патриотическое воспитание кадет и курсантов. Формирование этнической, региональной и профессиональной иден-

тичности подрастающего поколения. Воспитательный потенциал образовательной организации, дополнительного образования детей (Амель К.С., Кузнецова Л.А., Рословцева М.Ю. и др.) [12; 13].

Несомненный интерес для учёных, рассматривающих проблемы устойчивого развития, представляют исследования члена-корреспондента РАО В. И. Блинова и его коллег. По мнению учёных, компетентностный подход в современных условиях является актуальным в условиях постиндустриальной эпохи. Именно компетенция становится «элементарной единицей» трудовой сферы специалиста и занимает заслуженное место среди «гибких» навыков, позволяя человеку быть готовым в опережающем режиме решать широкий круг профессионально значимых задач. В.И. Блинов в своих работах подчёркивает значение средового подхода в реализации опережающих функций образования. В связи с чем, по его мнению, актуальным является «целенаправленно приобретать и осмысливать профориентационно значимый опыт, активно осваивать ресурсы территориальной среды профессионального самоопределения, оценивать степень успешности профессиональных проб и иных профориентационных практик; конструировать собственный образовательный маршрут и адаптировать его с учётом имеющихся компетенций и возможностей среды» [14, с. 107].

Практический интерес для развития идей опережающего образования в целях устойчивого развития представляет организация программ предпрофессионального обучения для школьников на базе колледжей и техникумов, а также в условиях образовательно-производственных кластеров.

Заключение

В заключение отметим образовательно-развивающие эффекты, которые формируются в процессе сопровождения и поддержки опережающего непрерывного образования:

– расширение педагогических специальностей вокруг определённого профиля (естественно-научного, гуманитарного и т.д.);

– методологическое самоопределение личности педагога как «выход в метапозицию» по отношению к идеям, способность обосновывать и отстаивать целесообразность педагогических решений в реальной практике;

– самостоятельность в выборе профессионально-ориентированных стратегий непрерывного образования;

– развитие и актуализация инновационного потенциала проектирования и реализации собственной траектории саморазвития;

– педагогическая рефлексия, способность к самоанализу, коррекции профессиональных действий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Атаев З. В., Разаханова В. П., Гаджибеков М. И. История развития концепции устойчивого развития в сфере образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 16. № 4. С. 23–29.
2. Марон А.Е. Новая образовательная экосистема и проблема развития кадрового потенциала среднего профессионального образования / А. Е. Марон, Л. В. Резинкина // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 2. С. 378–383.
3. Резинкина Л.В. Образовательные среды и типологические особенности их развития в муниципальной системе // Человек и образование. 2015. № 1(42). С. 109–114.
4. Резинкина Л.В. Концептуальные основания и технологии проектирования муниципальной системы непрерывного образования взрослых: Дис. ... докт. пед. наук. Великий Новгород, 2015. 377 с.
5. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Тенденции развития комплексных исследований андрагогических систем // Человек и образование. 2006. № 8-9. С. 16–23.
6. Широколобова А.Г., Гавриков А.Л., Монахова Л.Ю. «Цифровизация образования» и «Цифровая трансформация образования» как базовые понятия цифровой дидактики // Человек и образование. 2024. № 4(81). С. 37–48.
7. Туфанов А.О., Резинкина Л.В., Моштаков А.А. Инновационная модель развития регионального научно-технического и инженерного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2023. Вып. 4 (44). С. 24–31
8. Рыбина О.В. Проектное обучение в системе СПО как эффективная форма подготовки будущих специалистов к работе в профессиональной сфере // Педагогическое образование. 2023. Т. 4. № 1. С. 206–210.
9. Дромова Н.А., Резинкина Л.В. Дизайн как условие создания комфортной среды обучения и воспитания личности / В.А. Сухомлинский: Современное прочтение: Сборник статей. СПб: ЛОИРО, 2018. С. 66–73.
10. Ермоленко В.С. Нелинейная организация сопровождения развития проектной компетентности руководителя профессиональной образовательной организации // Человек и образование. 2022. № 4(73). С. 161–168.
11. Реброва В.И. Гатчинский округ как флагман регионализации образования в Ленинградской области // Гатчинское образование: вчера, сегодня, завтра: Материалы и тезисы региональной, научно-практической конференции, Гатчина, 11 октября 2024 года. Гатчина: ГИЭФПТ, 2025. С. 14–19.
12. Рословцева М.Ю., Марон А.Е. Дидактика цифровизации образования: аспект патриотического воспитания кадет // Человек и образование. 2022. № 3(72). С. 99–105.
13. Кузнецова Л.А. Внеаудиторная работа курсантов военных институтов Росгвардии как фактор повышения эффективности обучения иностранному языку / Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации: Сб. материалов ВНИК с международным участием, Пермь, 22 июня 2023 года. Пермь: «Пермский военный институт войск нац. гвардии РФ», 2023. С. 178–184.
14. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. и др. Ключевые аспекты развития среднего профессионального образования: монография. Москва : Изд-во «Дело» РАНХИГС, 2023. 342 с.

REFERENCES

1. Ataev, Z.V., Razakhanova, V.P., Gadzhibekov, M.I. (2022) The history of development of the concept of sustainable development in education. In: Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and Pedagogical Sciences, vol. 16, no. 4, pp. 23–29. (In Russ.)

2. Maron, A.E., Rezinkina, L.V. (2024) A new educational ecosystem and the problem of developing the personnel potential of secondary vocational education. *Journal of Legal and Economic Research*, No. 2, pp. 378–383. (In Russ.)
3. Rezinkina, L.V. (2015) Educational environments and typological features of their development in the municipal system. *Man and Education*, no. 1(42), pp. 109–114. (In Russ.)
4. Rezinkina, L.V. (2015) Conceptual foundations and technologies for designing a municipal system of continuing adult education. Dr thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
5. Monakhova, L.Y., Maron, A.E. (2010) Leading trends in the development of andragogical research. *Man and Education*, no. 1(22), pp. 32–40. (In Russ.)
6. Gavrikov, A.L., Monakhova, L.Y., Shiroklobova, A.G. (2024) “Digitalization of education” and “Digital transformation of education” as basic concepts of digital didactics. *Man and Education*. 4(81), pp. 37–48. (In Russ.)
7. Tufanov, A.O., Rezinkina, L.V., Moshtakov, A.A. (2023) An innovative model for the development of regional scientific, technical and engineering education. *Continuing Education: XXI Century*, no. 4 (44), pp. 24–31. (In Russ.)
8. Rybina, O.V. (2023) Project-based training in the vocational education system as an effective form of training future specialists to work in professional area. *Pedagogical Education*, vol. 4, no. 1, pp. 206–210. (In Russ.)
9. Dromova, N.A., Rezinkina, L.V. (2018) Design as a condition for creating a comfortable environment for learning and educating a person. In: V.A. Sukhomlinsky: modern reading: Collection of articles, St. Petersburg: LOIRO, pp. 66–73. (In Russ.)
10. Ermolenko, V.C. (2022) Nonlinear organization of project competence development support for the head of a professional educational organization. *Man and Education*, no. 4(73), pp. 161–168. (In Russ.)
11. Rebrova, V.I. (2025) Gatchina district as the flagship of the regionalization of education in the Leningrad region. In: *Gatchina education: yesterday, today, tomorrow: Materials and abstracts of the regional scientific and practical conference, Gatchina, October 11, 2024. Gatchina: GIEFT*, pp. 14–19. (In Russ.)
12. Roslovtseva, M.Y., Maron, A.E. (2022) Didactics of digitalization of education: an aspect of patriotic education of cadets. *Man and Education*, no. 3(72), pp. 99–105. (In Russ.)
13. Kuznetsova, L.A. (2023) Extracurricular work of cadets of the Rosgvardiya military institutes as a factor in improving the effectiveness of foreign language teaching. In: *Foreign language in the field of professional communication: collection of scientific conference materials with internat. participation*, Perm, June 22, 2023. Perm: Perm Military Institute of the National Guard of RF, pp. 178–184. (In Russ.)
14. Blinov, V.I., Yesenina, E.Yu., Sergeev, I.S. et al. (2023) Key aspects of the development of secondary vocational education: a monograph. Moscow: Publishing house “Delo” RANHIGS. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Марон Аркадий Евсеевич – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Государственный университет просвещения, Москва

Резинкина Лилия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Arkady E. Maron – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading researcher of State University of Education, Moscow

Lilia V. Rezinkina – Doctor of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 378.14.35.07

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-56-63

ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Киселёва О.И.¹✉, Яркина Т.Н.²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ ✉ kiselev.olga@yandex.ru

² yarkina_do@tspu.edu.ru, <https://orcid.org/0009-0000-6019-9689>

Статья поступила в редакцию 28.03.2025
Одобрена после рецензирования 20.04.2025
Принята к публикации 12.05.2025

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению потенциала педагогического краеведения в профессионально-личностном становлении будущих педагогов дошкольного образования. Педагогическое краеведение как область историко-педагогического знания об особенностях развития педагогической культуры края обладает образовательным и развивающим потенциалом в формировании у будущих педагогов профессиональной направленности, важных для педагогической деятельности качеств и компетенций, ценностного отношения к работе с детьми дошкольного возраста на основе краеведческого материала конкретной местности. В статье описан опыт реализации цикла мероприятий на основе историко-краеведческого материала Томского региона. Сделаны выводы, что предлагаемые направления работы с обучающимися позволяют обогащать образовательную практику и систему профориентационной работы в педагогическом вузе.

Ключевые слова: профессионально-личностное становление, педагогическое краеведение, педагог дошкольного образования, потенциал, высшее педагогическое образование.

Для цитирования: Киселёва О.И., Яркина Т.Н. Потенциал педагогического краеведения в профессионально-личностном становлении педагога дошкольного образования // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 56–63. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-56-63>

Original article

POTENTIAL OF PEDAGOGICAL REGIONAL STUDIES IN PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHER

O. Kiseleva¹✉, T. Yarkina²

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

¹ ✉ kiselev.olga@yandex.ru

² yarkina_do@tspu.edu.ru, , <https://orcid.org/0009-0000-6019-9689>

The article was submitted on 28.03.2025
Approved after review on 20.04.2025
Accepted for publication on 12.05.2025

Abstract. The article is devoted to the consideration of the potential of pedagogical local history in the professional and personal development of future preschool teachers. Pedagogical local history, as a field of historical and pedagogical knowledge about the peculiarities of the development of the pedagogical culture of the region, has educational and developmental potential in the formation of future teachers' professional orientation, qualities and competencies important for pedagogical activity, value-based attitude to working with preschool children based on local history material of a specific area. The article describes the experience of implementing a series of events based on historical and local history material from the Tomsk region. Conclusions have been made that the proposed areas of work with students allow us to enrich educational practice and the system of career guidance work in a pedagogical university.

Keywords: professional and personal development, pedagogical local history, preschool teacher, potential, higher pedagogical education.

For citation: Kiseleva, O. I. & Yarkina, T.N. (2025). Potential of pedagogical regional studies in professional and personal development of preschool teacher In: Man and Education, 2 (83), 56–63 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-56-63>

Введение

В качестве одного из направлений развития высшего педагогического образования выступает профессионально-личностное становление будущего педагога, обладающего мобильностью, креативностью, набором необходимых профессиональных компетенций, готовностью реализовывать свою деятельность на основе культурно-исторических традиций и духовно-нравственных ценностей России и своего региона. В указе Президента Российской Федерации В.В. Путина отмечается, что осмысление социальных, культурных, технологических процессов и явлений с опорой на традиционные ценности и накопленный культурно-исторический опыт позволяет народу России сохранять общероссийскую гражданскую идентичность¹. Без сомнения, определяющая роль в сохранении историко-культурных ценностей нашего народа принадлежит образованию, в частности педагогическому. С.А. Писарева и А.П. Тряпицына, определяя ключевые задачи развития системы педагогического образования в стране, указывают на необходимость возрождения актуальных для современности традиций и переосмысления существующих подходов с позиции

национальных ценностей и лучших отечественных образовательных практик [1]. Социальный заказ на педагога как носителя традиционных российских духовно-нравственных ценностей и традиций региона определяет потребность обращения к особенностям региональной образовательной системы. Освоение традиций и исторического опыта региона может рассматриваться как одни из ресурсов развития его педагогического образования.

Целью статьи является определение и обоснование потенциала педагогического краеведения в процессе профессионально-личностного становления современного педагога дошкольного образования.

Потенциал педагогического краеведения в профессионально-личностном становлении педагога

Прежде всего обратимся к понятию «профессионально-личностное становление». В «Толковом словаре русского языка» становление определяется как возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития [2]. В научной литературе встречаются различные трактовки понятий «профессиональное становление» и «профессиональное развитие», зачастую они приравниваются.

Вслед за А.В. Батаршевым и И.С. Макарьевым, профессионально-личностное становление будущего педагога на этапе вузовского обучения мы понима-

¹ Указ Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

ем как процесс развития, саморазвития, самореализации субъекта педагогической деятельности в ходе решения им квази-профессиональных задач и овладения профессиональными педагогическими компетенциями [3; 4]. В то же время авторы отмечают, что профессионально-личностное развитие – это перманентный процесс становления и формирования профессионально и социально значимых качеств личности, интереса и ценностного отношения к педагогической деятельности.

Работы А. В. Батаршева, И. С. Макарьева, М. А. Данилова, А. А. Реана, Р. В. Демьянчука и других исследователей дают основания выделить в качестве ключевых составляющих профессионально-личностного становления педагога следующие: профессиональное самоопределение, профессионально-педагогическую компетентность, профессиональную направленность, профессионально значимые качества.

Возможности краеведения в решении разных образовательных задач довольно развёрнуто представлены в исследовании О. С. Бекиш и Ю. Н. Слепко. Так, по мнению авторов, целью использования краеведения в высшем профессиональном (педагогическом) образовании является повышение краеведческой грамотности обучающихся и формирование у них умений использовать краеведческий материал в будущей профессиональной деятельности [5].

Учёные выделяют различные направления краеведения: школьное, биологическое, географическое, этнографическое, историческое, хозяйственное, литературное и др. Особое место, на наш взгляд, занимает педагогическое краеведение.

Характеристика педагогического краеведения отражена в их работах [6; 7; 8]. Обобщая эти исследования, мы понимаем педагогическое краеведение как область историко-педагогического знания об особенностях развития педагогической культуры края, о познании, сохранении культурно-педагогического наследия конкретного региона и его использовании в современной образовательной практике

с целью передачи духовно-нравственных ценностей, воспитания в образовательной среде положительного отношения к педагогическому труду.

Педагогическому краеведению, как указывает Е. П. Белозерцев, присущи особые характеристики:

- наличие собственной системы краеведческих и историко-педагогических знаний об общих тенденциях, закономерностях, отдельных фактах развития местного образования;
- акцент на прикладном значении педагогического краеведения; направленность на педагогику как на базовую дисциплину;
- использование историко-педагогической, мемуарной, эпистолярной и художественной литературы, периодической печати, архивных, фольклорных и этнографических материалов и др. в качестве научных источников и информационной базы [9].

В научных исследованиях отмечается целесообразность и значимость использования краеведческого материала на разных этапах профессионального становления и развития педагога: профессионального обучения, адаптации и выполнения самостоятельной деятельности.

В работах Б. И. Наумова, А. Л. Ламашева, Г. В. Аверкиевой, И. Ф. Шумиловой, Т. И. Степановой и др. исследуются вопросы включения педагогического краеведения в систему профессиональной подготовки будущих учителей. Развитие творческой индивидуальности студентов средствами педагогического краеведения рассматривается А. Х. Аптикиевым, а О. А. Бахчиева раскрывает потенциал краеведения в процессе формирования духовно-нравственных ценностей будущего специалиста. На современном этапе не меньший интерес к использованию краеведческого материала обнаруживается в работах, изучающих процессы адаптации и профессионального роста учителей (Е. А. Цыкалова, Н. А. Иванищева, Л. Г. Пак, Л. А. Кочемасова, А. В. Пермяков, П. А. Петряков, А. Г. Ширин и др.).

Анализ диссертационных исследований, научных публикаций позволяет констатировать, что педагогическое краеведение рассматривается преимущественно применительно к профессиональной подготовке и деятельности учителя школы. При этом, на наш взгляд, использование педагогического краеведения в профессиональной подготовке будущих педагогов дошкольного профиля является не менее, а возможно, и более значимым.

Обращение к данной проблематике находим в работах Л.А. Сваровской, Т.В. Климовой, О.Ю. Червинской, раскрывающих структуру краеведческой компетентности будущих воспитателей, подчёркивающих необходимость системного включения краеведческого компонента в содержание разных учебных дисциплин профессиональной образовательной программы [10]. В исследовании Н. Ю. Шлат описана практико-ориентированная модель подготовки будущих воспитателей на основе педагогического краеведения [11].

Значимость использования краеведческого материала на этапе вузовского обучения педагогов дошкольного профиля обусловлена подготовкой их к выполнению важнейшей миссии – формированию базиса личностной культуры, традиционных российских духовно-нравственных ценностей в наиболее ответственный период развития ребёнка, каковым выступает дошкольный возраст. Требование реализации содержания федеральной образовательной программы дошкольного образования диктует необходимость обращения к местному краеведческому материалу. В контексте социально-коммуникативного и познавательного развития педагога осуществляют деятельность, направленную на формирование у дошкольников представлений о малой родине, воспитание интереса к её истории и культуре, проявление заботы, уважения и бережного отношения к родному краю².

² Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования».

Таким образом, можно отметить тенденцию повышения интереса научной общественности к проблеме краеведения на современном этапе. Есть понимание, что педагоги используют краеведческий материал для обучения и воспитания, но, к сожалению, это не происходит систематически. На наш взгляд, исследования в области педагогического краеведения недостаточно известны широкому кругу педагогов. Зачастую в образовательном процессе педагогического вуза они используются эпизодически. Анализ научно-методических работ, собственный преподавательский опыт позволяют заключить, что педагогическому краеведению в профессионально-личностном становлении педагогов дошкольного профиля на этапе вузовского обучения отводится недостаточно внимания и его потенциал используется не в полной мере.

Авторы полагают, что потенциал педагогического краеведения можно рассматривать через реализуемые им функции. В этом направлении наибольший интерес для нас представляют работы Г.В. Аверкиевой, Е.П. Белозерцева, И.Ф. Шумиловой [6; 9; 12]. Обобщая их позиции, представим, ключевые, на наш взгляд, функции педагогического краеведения.

- Культурологическая функция направлена на приращение общей и профессиональной культуры будущих педагогов; формирование культуры педагогического мышления, позволяющего анализировать, обобщать, систематизировать региональную педагогическую практику, базирующуюся на местном краеведческом материале с целью пополнения своего опыта.
- Когнитивно-образовательная функция способствует дополнению и совершенствованию системы педагогических знаний будущих педагогов, развитию интереса к педагогическим дисциплинам; обогащению педагогической теории, усилению связи обучения с региональной педагогической практикой.
- Мотивационно-развивающая функция характеризует интерес будущих педа-

гогов к культурно-педагогическому наследию родного края, желание его использовать в своей педагогической деятельности.

- Воспитательная функция предусматривает воспитание у обучающихся ценностного отношения к педагогической культуре и образованию края; воспитание у будущих педагогов дошкольного профиля гражданской ответственности, патриотизма, любви к родному краю, чувства гордости за достижения знаменитых педагогов региона.
- Организационно-практическая функция отражает возможность использования педагогического краеведения для включения студентов в профессиональную деятельность в условиях региона, обогащение методической подготовки будущих педагогов лучшими воспитательными и образовательными практиками, организация будущими педагогами своей профессиональной деятельности с учётом локальной специфики и творческого опыта лучших педагогов родного края.

Потенциал педагогического краеведения, по нашему мнению, определяется образовательными и развивающими возможностями краеведческого материала (историко-педагогических знаний, фактов развития дошкольного образования конкретной местности) в формировании у будущих педагогов профессиональной направленности, важных для педагогической деятельности качеств и компетенций, положительного отношения к работе с детьми дошкольного возраста.

Описание практики реализации потенциала педагогического краеведения на базе педагогического вуза

Обращаясь к потенциалу педагогического краеведения, мы считаем целесообразным представить опыт апробации краеведческого направления в нашей образовательной практике. Опыт связан с реализацией цикла мероприятий, посвящённых 150-летию юбилею дошкольного образования в г. Томске, который

отмечался в ноябре 2024 г. Реализуемая деятельность – это продолжение довольно масштабной работы, которая была начата 15 лет назад в связи с празднованием 135-летия дошкольного образования. В связи с этим в Томском государственном педагогическом университете была проведена Региональная научно-практическая конференция, организована музейная комната истории дошкольного образования, нашей коллегой, Отличником народного просвещения и ветераном труда И.Р. Рященко написана и издана книга, посвящённая истории развития дошкольных учреждений в Томске.

В мероприятиях, приуроченных к юбилею дошкольного образования в ноябре 2024 года, приняли активное участие студенты 1 и 2 курса факультета дошкольного и начального образования Томского государственного педагогического университета. На наш взгляд, реализуемые мероприятия, базирующиеся на региональном материале, оказывают влияние на различные аспекты профессионально-личностного становления будущих педагогов (см. табл. 1).

Участие студентов в данных мероприятиях способствует приобщению к лучшим традициям дошкольного образования в Томском регионе, что повышает мотивацию и интерес к педагогической деятельности. Анализ студентами исторического опыта дошкольного образования региона и возможностей его использования в современных условиях содействует развитию профессиональных компетенций. Знакомство студентов с жизнью и деятельностью организаторов первых детских садов г. Томска благоприятствует воспитанию у обучающихся чувства сопричастности к истории, нравственных идеалов в работе с детьми дошкольного возраста, активной гражданской позиции в сфере сохранения и распространения историко-педагогического наследия региона.

Заключение

Подводя итог вышеизложенному, можно отметить, что педагогическое краеведение играет значимую роль в процессе про-

Таблица 1/ Table 1.

Использование педагогического краеведения в профессионально-личностном становлении педагога дошкольного профиля**Use of pedagogical local history in professional and personal development of a preschool teacher**

Аспект профессионально-личностного становления	Реализуемые мероприятия с использованием педагогического краеведения
Профессиональная направленность – интегративное свойство личности будущего педагога, определяющее её отношение к педагогической профессии (интерес, мотивация, система ценностей и убеждений, способности)	<ul style="list-style-type: none"> – Круглый стол «Дошкольное образование в г. Томске: традиции и современность». – Всероссийская научно-практическая конференция «Исторические и современные реалии дошкольного образования». – Работа студентов с архивными материалами и фотографиями, их систематизация для музейной комнаты истории дошкольного образования Института детства и артпедагогики ТГПУ.
Профессиональное самоопределение – самостоятельное и осознанное согласование индивидуально-психологических и психофизиологических возможностей личности с содержанием и требованиями педагогической деятельности, определение для себя смысла педагогической деятельности (самопознание, саморазвитие, становление индивидуального стиля деятельности, рефлексия)	<ul style="list-style-type: none"> – Студенческий проект «Дошкольное образование в г. Томске: от истории к современности»: поиск студентами исторических мест, связанных с первыми детскими садами. – Сбор информации об основателях первых детских садов в г. Томске, подготовка презентации, видеоматериалов. – Проведение экскурсии в музейной комнате истории дошкольного образования, исторического квиза для студентов 1 и 2 курсов. – Включение материалов по педагогическому краеведению в план профориентационной работы.
Профессионально и личностно значимые качества – качества субъекта, включённые в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность её выполнения (гражданственность, патриотизм, ответственность, мобильность, толерантность, эмпатийность и др.)	<ul style="list-style-type: none"> – Знакомство с содержанием педагогической и просветительской деятельности основателей первых детских садов г. Томска (П.И. Макушина, Т.А. Леонтьевой, Н.А. Тихонравовой и др.). – Вовлечение студентов в различные образовательные события региона. – Мастер-классы от ведущих педагогов-практиков г. Томска (выпускников ТГПУ) с привлечением краеведческого материала.
Профессионально-педагогическая компетентность – совокупность универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, обеспечивающих реализацию ключевых трудовых функций по воспитанию, обучению и развитию детей дошкольного возраста	<ul style="list-style-type: none"> – Включение в курс педагогики лекционного материала об истории открытия первых детских садов в г. Томске, особенностях методики работы с детьми дошкольного возраста в них. – Возможность разработки для будущих педагогов спецкурса, посвящённого истории и современному состоянию дошкольного образования Томского региона. – Вовлечение будущих педагогов в научно-исследовательскую деятельность: выполнение курсовых работ, ВКР, включающих исторические аспекты методики дошкольного образования и анализ современной образовательной практики детских садов г. Томска. – Участие в научно-практических конференциях.

фессионально-личностного становления будущего педагога, и реализуемые мероприятия подтверждают это.

Перспективными выступают иницируемые преподавателями кафедры дошкольного образования Томского государственного педагогического университета мероприятия, связанные с:

- размещением мемориальной доски с именем педагога-новатора Н.А. Тихонравовой, впервые создавшей в г. Томске комплекс образовательных учреждений «детский сад – пригосударственное училище – женская гимназия»;

- подготовкой специальной экскурсии по истории образования в г. Томске (дошкольного, школьного, гимназического, университетского) для молодого поколения (обучающихся школ, лицеев и гимна-

зий, студентов педагогических учреждений города);

- подготовкой экскурсии об известных и заслуженных меценатах нашего города в XIX – начале XX вв., которые своими пожертвованиями и благотворительными деяниями развивали образование в Томске: о братьях Макушиных (Петре и Алексее), семье Асташевых, семье Цибульских, братьях Кухтеринных и др.

Анализ имеющегося опыта убеждает нас в том, что педагогическое краеведение в существенной мере обогащает образовательную практику; оно обладает значительным воспитательным потенциалом, что определяет необходимость его включения в процесс становления будущих педагогов уже на этапе профориентационной работы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2023. № 2. С. 24–33.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии, 2006. 944 с.
3. Батаршев А.В. Психолого-педагогические предпосылки профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 4 (12). С. 92–99.
4. Батаршев А.В., Макарьев И.С. Профессионально-личностное становление и развитие педагога: теоретико-методические основания // Концепт. 2014. № 12. С. 1–10.
5. Бекиш О.С., Слепко Ю.Н. Краеведение как фактор комплексного решения проблем содержания современного образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 21–28.
6. Аверкиева Г.В. Использование педагогического краеведения в подготовке будущего учителя: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 1996. 20 с.
7. Иванищева Н.А., Пак Л.Г., Кочемасова Л.А. Новый формат педагогического краеведения в профессиональном росте учителя будущего: от осмысления к трансляции // Образование и саморазвитие. 2022. № 2. Т. 17. С. 270–284.
8. Козлова Т.А. Педагогическое краеведение как интегративная компонента образования // Известия ВГПУ. 2017. № 1 (274). Педагогические науки. С. 42–45.
9. Белозерцев Е.П. Культурно-образовательная среда: опыт личного осмысления // Известия ВГПУ. 2006. № 4. С. 8–17.
10. Сваровская Л.А., Климова Т.В., Червинская О.Ю. Краеведческий компонент в содержании профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений // Вестник педагогических наук. 2022. № 6. С. 154–159.
11. Шлат Н.Ю. Практико-ориентированная модель подготовки будущих воспитателей (на материале педагогического краеведения) // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. Т. 3. 2019. № 4. С. 121–127.
12. Шумилова И.Ф. Педагогическое краеведение как социокультурное явление // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2011. № 2. С. 101–106

REFERENCES

1. Pisareva, S.A., Tryapitsyna A.P. (2023) Domestic traditions and innovations in the preparation of future teachers. *Man and Education*, no. 2, pp. 24–33. (In Russ.)
2. Ozhegov, S.I. and Shvedova N.Yu. (2006) Explanatory dictionary of the Russian language. Moscow: My Publisher. (In Russ.)
3. Batarshhev, A.V. (2013) Psychological and pedagogical prerequisites for the professional and personal formation and development of a vocational school teacher. *Professional Education in Russia and Abroad*, no. 4, pp. 92–99. (In Russ.)
4. Batarshhev, A.V., Makarjev, I.S. (2014) Professional and personal formation and development of a teacher: theoretical and methodological foundations. *Concept*, no. 12, pp. 1–10. (In Russ.)
5. Bekish, O.S., Slepko, Yu. N. (2023) Local history as a factor in the complex solution of problems of the content of modern education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 1 (130), pp. 21–28. (In Russ.)
6. Averkieva, G.V. (1996) The use of pedagogical local history in the preparation of a future teacher: Abstract of Ph.D. thesis, Petrozavodsk. (In Russ.)
7. Ivanishcheva, N.A., Pak, L. G., Kochemasova, L.A. (2022) New format of pedagogical local history in the professional growth of the future teacher: from comprehension to translation. *Education and Self-development*, no. 2. pp. 270–284. (In Russ.)
8. Kozlova, T.A. (2017) Pedagogical local history as an integrative component of education. *News of Voronezh State Pedagogical University*, no. 1 (274), pp. 42–45. (In Russ.)
9. Belozertsev, E.P. (2006) Cultural and educational environment: experience of personal understanding. *News of Voronezh State Pedagogical University*, no. 4, pp. 8–17. (In Russ.)
10. Svarovskaya, L.A., Klimova, T.V., Chervinskaya, O.Yu. (2022) Local history component in the content of professional training of future teachers of preschool institutions. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 6, pp. 154–159. (In Russ.)
11. Shlat, N.Yu. (2019) Practice-oriented model for training future educators (based on pedagogical local history). *Bulletin of the St. Petersburg State University of Technology and Design*, no. 4, pp. 121–127. (In Russ.)
12. Shumilova, I.F. (2011) Pedagogical local history as a socio-cultural phenomenon. *Bulletin of A. P. Chekhov Taganrog Institute*, no. 2, pp. 101–106. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Киселёва Ольга Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного образования Томского государственного педагогического университета, Томск

Яркина Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования Томского государственного педагогического университета, Томск

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Olga I. Kiseleva – Candidate of philological sciences, Associate prof. of the Department of Preschool Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Tatyana N. Yarkina – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Head of the Department of Preschool Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 378:004

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-64-71

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА: МЕТОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Петронюк И.С.¹✉, Степанов А.Н.²

^{1,2} Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, Санкт-Петербург, Россия

¹✉ pis25@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2762-211X>

² stepanov@ama.spbgau.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9001-9930>

Статья поступила в редакцию 25.04.2025
Одобрена после рецензирования 02.05.2025
Принята к публикации 12.05.2025

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные методы развития критического мышления у студентов аграрных вузов в условиях цифровизации и глобализации сельского хозяйства. Обосновывается положение о том, что в условиях глобальных вызовов критическое мышление перестаёт быть «мягким навыком», а становится стратегическим ресурсом для обеспечения качества подготовки студентов. Анализируются педагогические технологии развития критического мышления, такие как кейс-стади, дебаты, проектное обучение и цифровые инструменты, способствующие формированию аналитических навыков, необходимых для решения сложных агропромышленных задач. Приводятся результаты экспериментального исследования, проведённого среди студентов Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, а также рекомендации по интеграции критического мышления в образовательные программы.

Ключевые слова: критическое мышление, аграрное образование, кейс-метод, цифровые технологии, аналитические навыки.

Для цитирования: Петронюк И. С., Степанов А. Н. Развитие критического мышления у студентов аграрного университета: методы и перспективы // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 64–71. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-64-71>

Original article

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF AGRARIAN UNIVERSITY STUDENTS: METHODS AND PROSPECTS

I. Petroniuk¹✉, A. Stepanov²

^{1,2} St. Petersburg State Agrarian University, St. Petersburg, Russia

¹✉ pis25@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2762-211X>

² stepanov@ama.spbgau.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9001-9930>

The article was submitted on 25.04.2025
Approved after review on 02.05.2025
Accepted for publication on 12.05.2025

Abstract. The article discusses current methods of developing critical thinking among students of agricultural universities in the context of digitalization and globalization of agriculture. Pedagogical technologies such as case studies, debates, project-based learning and digital tools that contribute to the formation of analytical skills necessary to solve complex agro-industrial problems are analyzed. The results of an experimental study conducted among students of St. Petersburg State Agrarian University are presented, as well as recommendations for integrating critical thinking into educational programs.

Keywords: critical thinking, agricultural education, case method, digital technologies, analytical skills.

For citation: Petroniuk, I. S. & Stepanov, A. N. (2025). Development of critical thinking of agrarian university students: methods and prospects. In: Man and Education, 2 (83), 64–71 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-64-71>

Введение

Современное аграрное хозяйство сталкивается с вызовами, требующими не только технических знаний, но и способности анализировать данные, оценивать риски и принимать обоснованные решения. В условиях изменения климата, цифровизации сельского хозяйства, глобализации рынков, ужесточения экологических стандартов критическое мышление становится не просто полезным навыком, а ключевой профессиональной компетенцией для агрономов, зоотехников, агроинженеров, менеджеров и других специалистов отрасли.

Среди вызовов, требующих развития критического мышления, можно назвать наиболее важными следующие:

- климатические изменения и адаптация агропроизводства требуют анализа и построения долгосрочных прогнозов для выбора засухоустойчивых культур, корректировки сроков посева, а также оценки рисков экстремальных погодных явлений (заморозков, наводнений) и их влияния на урожайность;

- развитие цифровизации и использования big data в сельском хозяйстве диктуют необходимость критической оценки данных датчиков, спутников и дронов для исключения ложных срабатываний, а также анализа эффективности умных ферм и агротехнологий;

- экономическая и геополитическая нестабильность предполагает прогнозирование цен на зерно, удобрения, горюче-смазочные материалы в условиях санкций, а также принятие решений о диверсифика-

ции экспорта или переориентации на внутренний рынок;

- экологические требования и устойчивое развитие нуждаются в балансе между рентабельностью и экологичностью (например, при переходе на органическое земледелие), а также в оценке долгосрочного влияния пестицидов на почвы и биоразнообразие.

Традиционно выстроенного обучения в профессиональных учебных заведениях недостаточно для подготовки современных специалистов. Методы обучения часто делают акцент на запоминании нормативов, а не на анализе реальных ситуаций. А дефицит практики приводит к тому, что студенты редко сталкиваются с необходимостью самостоятельно принимать решения на основе неполных данных. Результатом становится низкая адаптивность выпускников. Они не всегда готовы к быстрым изменениям в отрасли (появлению новых законов, технологий, болезней растений и животных).

Вопросы развития критического мышления у студентов аграрных учебных заведений в высшей мере актуальны, оно является не только общим необходимым свойством личности, но становится стратегическим ресурсом агробизнеса. Инвестиции в его развитие у студентов аграрных вузов напрямую влияют на конкурентоспособность выпускников, устойчивость сельхозпредприятий, инновационный потенциал всего сектора.

Цель предпринятого нами исследования – выявить эффективные методы развития критического мышления у студентов

аграрных специальностей и оценить их влияние на профессиональную подготовку.

Методы исследования

Выборку экспериментального исследования составили 64 студента 2–3 курсов Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. Из них 32 человека составили экспериментальную группу и 32 – контрольную.

На первом этапе проведена оценка способности к критическому мышлению студентов с помощью теста Уотсона – Глейзера (Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal tool)¹. Методика включает 40 вопросов, распределённых на 5 субтестов:

- «Выводы» для оценки способности делать обоснованные заключения;
- «Распознавание допущений» для оценки умения выявлять скрытые предположки;
- «Дедукция» для оценки логической последовательности выводов;
- «Интерпретация» для оценки способности анализировать и оценивать информацию;
- «Оценка аргументов» для оценки способности к критическому анализу доводов.

Для студентов аграрного вуза задания адаптированы в соответствии с профессиональным контекстом: анализ данных урожайности, оценка эффективности новых технологий, анализ данных полевых испытаний, критический обзор научных публикаций по агрономии.

На формирующем этапе студентам экспериментальной группы была предложена программа тренинга, включающего модули «Логика и аргументация», «Анализ данных в сельском хозяйстве» и «Принятие решений в условиях неопределённости». В качестве основных методов обучения использовались: разбор реальных кейсов из аграрной практики, деловые игры и симуляции, групповые дискуссии и мозговые

штурмы, работа с большими массивами сельскохозяйственных данных.

На контрольном этапе проведено аналогичное исследование способности к критическому мышлению. Использована краткая форма теста из 20 вопросов со специализированными вариантами заданий для агрономов, включающая анализ данных полевых испытаний.

Аналитический этап позволил проанализировать и интерпретировать результаты исследования.

Результаты исследования и их обсуждение

Обзор публикаций по теме развития критического мышления позволил сделать вывод о том, что существуют разные трактовки понятия «критическое мышление» разными авторами. В психологии Д. Хальперн определяет его как «аргументированное, целенаправленное мышление» [1], Э. Глейзер как «вдумчивое рассмотрение проблем» и «логическое исследование рассуждений с аргументацией» [2]. В философии Сократ ещё в V веке до н.э. связывал критическое мышление с «поисками доказательств», «внимательным изучением предположений», «рассуждением и анализом дальнейших выводов» [3], Дж. Дьюи рассматривал критическое мышление как «активное детальное изучение мнения или предполагаемой формы знания, на котором оно основывается», «анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит» [4, с. 78]. В сфере образования А.В. Бутенко и Е.А. Ходос под критическим мышлением понимают «поиск логических ошибок», «исследования оснований знания и его применения», «анализ и обоснованность» [5, с. 15], Э. Лай – «оценку достоверности источника информации», «анализ качества в аргументации», «формулирование выводов», «принятие правильных решений» [6, с. 4]. Р. Эннис – последовательность «знание; понимание; применение; анализ; синтез; оценка» [7, с. 180]. Целый ряд исследований затрагивают изучение развития критического мышления в высшем образовании, например [8; 9].

¹ Тест на критическое мышление Уотсона-Глейзера [Электронный ресурс] // Digital tests: [сайт]. URL: <https://digitaltests.ru/test-uotsona-gleyzera/> (дата обращения: 20.04.2025).

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой критическое мышление представляется системой интеллектуальных навыков, позволяющих анализировать, оценивать и интерпретировать информацию, формулировать обоснованные выводы и принимать осознанные решения. В отличие от обычного мышления, критическое мышление предполагает рефлексивность (осознание собственных мыслительных процессов), целенаправленность (ориентация на конкретный результат), рациональность (опора на логику и доказательство). Оно требует развитых метакогнитивных навыков, сочетает логику и креативность и не имеет отношения к критиканству (негативному мнению).

Согласно исследованиям Р. Facione (1990), критическое мышление включает шесть базовых характеристик [10]:

- анализ (разложение информации на составляющие);
- интерпретация (понимание и объяснение данных);
- выводы (формулирование логических заключений);
- оценка (критический анализ достоверности источников);
- обоснование (чёткое изложение своей позиции);
- саморегуляция (контроль и коррекция собственных мыслительных процессов).

Модель когнитивных навыков в структуре критического мышления, предложенная R. Paul и L. Elder, объединяет три компонента [11]:

- интеллектуальные стандарты (ясность, точность, логичность);
- элементы мышления (цель, вопрос, информация);
- интеллектуальные черты (скромность, настойчивость, справедливость).

Например, при внедрении точного земледелия специалист должен чётко формулировать цели (стандарт ясности), учитывать все данные с датчиков (элемент информации), быть готовым скорректировать подход (интеллектуальная скромность).

Отличия критического мышления от других видов мышления, выделенные на основе приведённых выше источников, представлены в таблице 1.

Значение способности к критическому мышлению в профессиональной деятельности в современных условиях переоценить сложно. Для специалистов агропромышленного комплекса критическое мышление важно при выборе технологий (оценки инноваций), управлении рисками (прогнозе погодных аномалий), работе с данными (интерпретации показателей агродронов). Проведённый нами в 2022–2024 гг. опрос работодателей в сфере агропромышленного комплекса свидетельствует, что 78% респондентов называют критическое мышление ключевой компетенцией для руководителей хозяйств.

Однако средний результат теста Уотсона–Глейзера (WGCTA) у студентов 2 курса аграрного университета составляет: общий балл (из 40 возможных) – 23

Таблица 1/ Table 1.

Особенности критического мышления Features of critical thinking

Критерий	Критическое мышление	Обыденное мышление	Креативное мышление
Основания	Логика и доказательства	Привычки и стереотипы	Воображение и ассоциации
Цель	Поиск истины	Решение повседневных задач	Генерация идей
Процесс	Системный анализ	Автоматические реакции	Дивергентное мышление

(ниже среднего уровня нормы, составляющей диапазон 22–32 баллов) при нормальном времени выполнения теста (средний результат 35 минут). Результаты по субтестам (в % правильных ответов) распределились следующим образом: «Выводы» – 58%, «Распознавание допущений» – 49%, «Дедукция» – 52%, «Интерпретация» – 47%, «Оценка аргументов» – 43%.

Кластерный анализ позволил выявить три группы студентов:

- «Аналитики» составили 23% и показали высокие баллы в дедукции (70–85%), лучшие результаты у студентов с углублённой математической подготовкой;
- «Практики» – 41%, их сильная сторона – интерпретация данных (55–60%), а слабое место – оценка аргументов (38%);
- «Импульсивные» – 36%, продемонстрировали низкие результаты по всем субтестам (30–45%), для них характерны быстрые, но необоснованные ответы.

Лучшие показатели у студентов, обучающихся по специальности «Агроинженерия» (+7% к среднему) и участвующих в научных кружках (+9%).

Проблемными зонами являются ошибки в оценке аргументов (62% студентов принимают за истину утверждения без доказательств), слабое распознавание когнитивных искажений (78% не выявляют предвзятость подтверждения в агрономических статьях), трудности с абстрактной логикой (только 29% правильно решают силлогизмы).

Программа тренинга по развитию критического мышления для студентов аграрных вузов имела своей целью формирование навыков анализа, аргументации и принятия решений в профессиональной деятельности. Студентам было предложено не участие в тренинге или дополнительных занятиях, а подготовка к игре-соревнованию «Управление хозяйством в кризисный год», которая являлась итоговой деловой игрой курса, в формате клубных очных и онлайн-встреч с использованием кейс-стади, деловых игр, компьютерных симуляций и групповых дискуссий. Программа включала в себя несколько модулей.

В задачи модуля «Логика и аргументация» входили: развитие навыков построения логических цепочек и формирование культуры доказательной аргументации. Он включал три занятия:

1. Основы логики. Теория: понятия дедукции и индукции, структура силлогизмов. Практика: решение задач на логику, анализ типичных логических ошибок в агрономической литературе.
2. Построение аргументов. Теория: модель Тулмина (тезис–основание–доказательства), виды аргументов (статистические, экспертные, аналогии). Практика: упражнение «Защита решения»: обоснование выбора сорта пшеницы, разбор реальных кейсов (например, спор о эффективности органических удобрений).
3. Критика аргументов. Теория: когнитивные искажения в сельском хозяйстве, методы выявления псевдонаучных утверждений. Практика: анализ рекламы агрохимикатов на достоверность, деловая игра «Суд над ГМО»: построение аргументации за и против.

В задачи модуля «Анализ данных в сельском хозяйстве» входили: формирование навыков работы с профессиональными данными, развитие способности делать обоснованные выводы. Он также включал три занятия:

1. Основы агроаналитики. Теория: типы данных в сельском хозяйстве (почвенные, метеорологические, экономические), принципы визуализации данных. Практика: работа с данными урожайности в Excel/Google Sheets, построение графиков динамики цен на зерно.
2. Интерпретация результатов. Теория: статистическая значимость vs практическая важность, ошибки интерпретации (корреляция vs причинность). Практика: кейс: «Почему выросла урожайность – от удобрений или от погоды?», анализ научных статей с «подвохами» в данных.
3. Прогнозирование. Теория: методы экстраполяции трендов, факторы неопределённости в сельском хозяйстве. Практика: симулятор «Прогноз урожая»

(на основе исторических данных), работа с данными метеостанций.

В задачи модуля «Принятие решений в условиях неопределённости» входили: развитие навыков управления рисками, формирование стратегического мышления. Он включал следующие занятия:

1. Модели принятия решений. Теория: дерево решений, матрица «Вероятность и Последствия». Практика: кейс «Выбор системы полива в условиях дефицита воды», анализ рисков инвестиций в новую технику.
2. Работа с неполными данными. Теория: методы экспертных оценок, принцип презумпции осторожности. Практика: игра «Засуха» (распределение водных ресурсов без точных данных), анализ кейса «Вспышка болезни при отсутствии лабораторной диагностики».
3. Управление кризисами. Теория: алгоритмы действий в чрезвычайных ситуациях, коммуникационные стратегии. Практика: симуляция «Эпизоотия на ферме», разбор реальных случаев (например, падеж скота неизвестной этиологии).

Далее следовала итоговая деловая игра «Управление хозяйством в кризисный год».

После завершения представленной программы был повторно проведён тест Уотсона-Глейзера в контрольной и экспериментальной группах, и получены следующие результаты (в % правильных ответов):

- субтест «Выводы» в контрольной группе – 58%, в экспериментальной – 63%, статистически значимые различия – 0,04 ($p < 0.05$);
- субтест «Распознавание допущений» в контрольной группе – 50%, в экспериментальной – 54%, статистические различия – 0,12;
- субтест «Дедукция» в контрольной группе – 52%, в экспериментальной – 61%, статистически высокозначимые различия – 0,01 ($p < 0.01$);
- субтест «Интерпретация» в контрольной группе – 48%, в экспериментальной – 50%, статистические различия – 0,21;

- субтест «Оценка аргументов» в контрольной группе – 44%, в экспериментальной – 48%, статистически различия – 0,08.

Результаты теста рассматривались в сочетании с другими оценками (успеваемость, практические навыки). Тест выявляет потенциал, но не заменяет оценку профессиональных компетенций. В основном все студенты справляются с очевидными логическими задачами, но испытывают трудности при анализе противоречивой информации. Студенты экспериментальной группы показали статистически достоверно более высокие результаты по субтестам «Выводы» и «Дедукция», демонстрируя хорошие базовые навыки критического мышления, но допуская ошибки в сложных многофакторных задачах. Они умеют делать обоснованные заключения на основе ограниченных данных, что важно для прогнозирования урожайности и диагностики заболеваний растений или животных, способны к разработке технологических регламентов, составлению научно обоснованных рекомендаций.

Развитие критического мышления у студентов аграрного университета требует дополнительного внимания со стороны преподавателей, сочетания интерактивных методов, цифровых технологий и междисциплинарного подхода, что повышает их готовность к реальным профессиональным вызовам. Для развития критического мышления у студентов в практику образовательного процесса стоит внести еженедельные практикумы по анализу научных статей, тренинги по выявлению когнитивных искажений, решение логических задач ежедневно для формирования привычки, анализ 2–3 рекламных материалов в неделю, практику с реальными данными урожайности.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило необходимость целенаправленного развития критического мышления у студентов аграрных специальностей как ключевой компетенции для современ-

ного агропромышленного комплекса. Целенаправленное развитие критического мышления значительно повышает эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов аграрного сектора, оно должно стать обязательным элементом их обучения, что подтверждают требования профессиональных стандартов, запросы работодателей, тренды цифровизации сельского хозяйства. Методическими решениями могут служить: разработка банка кейсов по типовым проблемам, таким как выбор технологий при ограниченном бюджете, интерпретация противоречивых данных урожайности, а также внедрение системы тьюторского сопровождения для студентов с низкими результатами, регулярный мониторинг и включение критериев критического мышления в стандарты подготовки по профильным дисциплинам.

Развитие критического мышления возможно благодаря внедрению в образовательный процесс дополнительных программ с использованием гибридного обучения (сочетания офлайн и онлайн с использованием цифровых элементов и

платформ), организации кейс-чемпионатов по аграрной проблематике, внедрению case-study на основе реальных проблем хозяйств, использованию симуляторов (FarmSim, AgriManager) для отработки решений в условиях неопределённости, междисциплинарным проектам, объединяющим агрономию, экономику, сферу IT, развитию «мягких навыков» (аргументация позиций в дебатах, презентация решений инвесторам).

В условиях глобальных вызовов критическое мышление перестаёт быть «мягким навыком» – оно становится стратегическим ресурсом для обеспечения качества подготовки современных студентов. Инвестиции в его развитие на студенческой скамье окупятся повышением эффективности всего агропромышленного комплекса. Дальнейшие исследования развития критического мышления у студентов аграрного университета возможно сосредоточить на разработке AI-ассистента для диагностики когнитивных ошибок и изучения связи между уровнем критического мышления и карьерными траекториями выпускников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
2. Глейзер Э. Триумф города. Как наше величайшее изобретение делает нас богаче, умнее, экологичнее, здоровее. М.: Издательство Института Гайдара, 2014. 432 с.
3. Фарнсворт У. Метод Сократа: Искусство задавать вопросы о мире и о себе. М.: Альпина нон-фикшн, 2023. 352 с.
4. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003. 494 с.
5. Бутенко А.В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.- метод. пособие. М.: Мирос, 2002. 173 с.
6. Lai E.R. Assessing 21st century skills: Integrating research findings. Vancouver, Canada: National Council on Measurement in Education, 2012. 154 с.
7. Ennis R.H. Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research // Educational Researcher. 1989. Vol. 18. No. 3. P. 4–10.
8. Барбашина Э.В. Критическое мышление в контексте перспектив развития современного высшего образования в России. XX междунар. лихачевские научные чтения: глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка. СПб ГУП, 2022. С. 481–483.
9. Жданова Т.А. Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации высшего образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 10-1. С. 73–81.
10. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томсон. Познавательные психические процессы: хрестоматия. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 445–449.
11. Paul R., Elder L. The Miniature guide to critical thinking. Concepts and tools, 2010. Foundation for Critical Thinking Press. URL: <https://louisville.edu/ideaaction/about/criticalthinking/framework> (дата обращения: 18.12.2024).

REFERENCES

1. Halpern, D. (2000) Psychology of critical thinking. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
2. Glazer, E. (2014) Triumph of the city. How our greatest invention makes us richer, smarter, environmentally friendly and healthier. Moscow: Gaidar Institute Publishing House. (In Russ.)
3. Farnsworth, W. (2023) Socratic method. The art of asking questions about the world and ourselves. Moscow: Alpina Non-Fiction. (In Russ.)
4. Dewey, D. (2003) Reconstruction in philosophy. Problems of man. Moscow: Republic. (In Russ.)
5. Butenko, A.V., Khodos, E.A. (2002) Critical thinking: method, theory, practice: Textbook. M.: Miro. (In Russ.)
6. Lai, E.R. (2012) Assessing 21st century skills: Integrating research findings. Vancouver, Canada: National Council on Measurement in Education.
7. Ennis, R. H. (1989) Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. Educational Researcher, vol. 18, no. 3, pp. 4–10.
8. Barbashina, E.V. (2022). Critical thinking in the context of the prospects for the development of modern higher education in Russia. In: XX International Likhachev scientific readings: global conflict and the contours of a new world order, pp. 481–483. St. Petersburg: SU'T. (In Russ.)
9. Zhdanova, T.A. (2024) Development of students' critical thinking in the context of digitalization of higher education. Education Management: Theory and Practice, no. 10-1, pp. 73–81. (In Russ.)
10. Lindsay, G. (2001) Creative and critical thinking. In: Lindsay, G., Hull, K.S., Thomson, R.F. Cognitive mental processes: anthology. St. Petersburg: Piter, pp. 445–449. (In Russ.)
11. Paul, R., Elder, L. (2010). The Miniature guide to critical thinking. Concepts and tools. Foundation for Critical Thinking Press. Available at: <https://louisville.edu/idea/toaction/about/criticalthinking/framework> (Accessed: 18 December 2024). (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Петронюк Инна Степановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной аттестации и внедрения инноваций Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, Санкт-Петербург

Степанов Александр Николаевич – кандидат технических наук, доцент кафедры модернизации технологий в АПК Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Inna S. Petronyuk – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. of the Department of Professional Certification and Innovation Implementation at St. Petersburg State Agrarian University, St. Petersburg

Alexander N. Stepanov – Candidate of technical sciences, Associate prof. of the Department of Modernization of Technologies in Agriculture of St. Petersburg State Agrarian University, St. Petersburg

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 377.5

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-72-84

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Петрова Т.Л.

Борский агропромышленный техникум, Ленинградская область, Россия

petrovatl_box@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.04.2025
Одобрена после рецензирования 25.04.2025
Принята к публикации 30.05.2025

Аннотация. Статья представляет собой комплексное исследование, направленное на концептуализацию понятия «исследовательская компетенция студентов» в контексте системы среднего профессионального образования (далее – СПО). В работе проведён анализ теоретических подходов к трактовке данного термина, существующих в научной литературе, уточнены представления о содержании и структуре исследовательской компетенции студентов учреждений СПО. В основе работы лежит анализ современных отечественных и зарубежных теоретических источников, включая педагогические, психологические и методические исследования, что позволило выявить разнообразие трактовок и методологических позиций в отношении исследовательской компетенции студента СПО. В статье определены ключевые особенности этой компетенции, выделена её специфика с учётом, практико-ориентированного характера обучения студентов СПО. В рамках структурного анализа подробно раскрыты три взаимосвязанных компонента: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Особое внимание уделено интегративному характеру компетенции, объединяющей теоретическую подготовку и практические умения, актуальные для будущих специалистов. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для разработки образовательных программ СПО, направленных на формирование исследовательских навыков, а также создания диагностического инструментария оценки уровня компетенции.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, студент, среднее профессиональное образование, исследовательская деятельность, структурные компоненты исследовательской компетенции.

Для цитирования: Петрова Т.Л. К определению понятия «исследовательская компетенция студента среднего профессионального образования» // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 72–84. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-72-84>

Original article

ON THE DEFINITION OF THE CONCEPT «RESEARCH COMPETENCE OF A SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENT»

Tatiana L. Petrova

Borsky agroindustrial technical school, Leningrad Region, Russia

petrovatl_box@mail.ru

The article was submitted on 08.04.2025

Approved after review on 25.04.2025

Accepted for publication on 30.05.2025

Abstract. The article is a comprehensive study aimed at conceptualizing the concept of “students’ research competence” in the context of the system of secondary vocational education (hereinafter - SVET). The paper analyzes theoretical approaches to the interpretation of this term existing in the scientific literature, clarifies the ideas about the content and structure of research competence of students of vocational education institutions. The work is based on the analysis of modern domestic and foreign theoretical sources, including pedagogical, psychological and methodological studies, which allowed author to identify the diversity of interpretations and methodological positions. The article defines the key features of this competence, highlights its specificity as applied to vocational education and training students, taking into account the practice-oriented nature of their education. Within the framework of structural analysis three interrelated components are revealed in detail: motivational, cognitive, and activity components. Special attention is paid to the integrative nature of the competence, which combines theoretical training and practical skills relevant for future specialists. The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained results for the development of educational programs of vocational education and training aimed at the formation of research skills, as well as for the creation of diagnostic tools for assessing the level of competence.

Keywords: research competence, student, secondary vocational education, research activity, structural components of research competences.

For citation: Petrova, T.L. (2025). On the definition of the concept “Research competence of a secondary vocational education student”. In: Man and Education, 2 (83), 72–84 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-72-84>

Введение

В условиях глобальных вызовов и стремительного технологического прогресса обеспечение технологического суверенитета становится ключевым приоритетом для государства. Это требует формирования кадрового потенциала, способного не только адаптироваться к изменениям, но и опережать их, создавая прорывные решения в критически важных отраслях.

Сегодня проблема подготовки специалистов среднего звена для всех отраслей отечественного производства как никогда актуальна. Эти специалисты всегда были главными субъектами созидательной де-

ятельности. Успешность проведения технологической революции в нашей стране во многом зависит от их деятельности как движущей силы интенсивного развития производства на основе инновационных технологий [1, с. 476].

В условиях современных социально-экономических перемен требуются изменения в системе образования. Подготовка специалистов в «опережающем режиме» подразумевает пересмотр подходов к обучению, интеграцию инновационных методов и фокус на стратегические направления, определённые государственным заказом.

При разработке программы подготовки специалистов и квалифицированных рабочих образовательная организация обязана учитывать внедрение компетентного подхода, а также применять в связи с ним активные формы проведения занятий в образовательном процессе. Именно этот подход направлен на формирование в процессе обучения компетентного, грамотного, квалифицированного специалиста, который ориентирован на смежные области профессиональной деятельности, готов к самообразованию в процессе профессиональной деятельности и тем самым может составить конкуренцию на рынке труда.

В связи с этим возникает необходимость создания инновационных образовательных технологий в рамках компетентного подхода, соответствующих целям и задачам обучения студентов СПО.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования² с общими компетенциями соотнесены компоненты исследовательской компетенции, которые осваивают студенты в процессе обучения.

Современная педагогическая наука демонстрирует разнообразие взглядов на определение ключевых характеристик компетенций, их структурных компонентов и механизмов формирования в образовательном процессе. Тем не менее в системе профессионального образования сохраняется дефицит универсальных педагогических технологий, направленных на целенаправленное развитие исследовательских компетенций у студентов. Данная проблема проявляется как в области теоретических моделей, так и в практической реализации учебных программ. Особую озабоченность вызывает ограниченная результативность традиционных образова-

тельных подходов, которые недостаточно эффективно развивают у студентов способности к самостоятельному решению учебно-познавательных задач и выполнению исследовательских проектов в процессе обучения.

Следовательно, проблема формирования исследовательской компетенции у студентов системы профессионального образования является актуальной, решение которой способствует более эффективной ориентации в области исследовательской деятельности и помогает в достижении поставленных образовательных целей и успешному профессиональному самоопределению и самообразованию студентов в дальнейшем.

Целью статьи является уточнение сущности понятия «исследовательская компетенция» и выявление структурных компонентов, влияющих на формирование исследовательской компетенции студентов СПО.

Методологическую основу составили анализ психолого-педагогических источников, изучение нормативно-правовой базы в сфере образования. Полученные данные подверглись структурированию и систематизации, что позволило сформулировать обобщённые теоретические выводы по рассматриваемой проблеме.

Результаты исследования, обсуждение

Потребность подготовки специалиста, отвечающего требованиям, диктуемым государством, определили для системы образования задачу формирования у студентов СПО исследовательской компетенции, необходимой в любой отрасли хозяйства и сфере профессиональной деятельности.

Студенты среднего профессионального образования отличаются от школьников и студентов вузов по нескольким ключевым параметрам. Они связаны с целями обучения, структурой образовательного процесса, возрастными особенностями, профессиональной ориентацией и также рядом социальных аспектов. Главной целью обучения студентов СПО является освоение практических навыков для кон-

² Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2022 № 340 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии 08.01.28 Мастер отделочных строительных и декоративных работ» // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206100070> (дата обращения: 10.03.2025)

кретной профессии и быстрый выход на рынок труда. Приоритетом в этом случае выступает умение выполнять рабочие задачи. В качестве мотивов обучения данной категории студентов следует отметить не получение оценок, а стремление к финансовой независимости, раннему старту карьеры, ориентация на стабильность и востребованность профессии. Эти особенности позволяют говорить об ином подходе обучения данной категории студентов, практико-ориентированном и предполагающем ускоренное обучение. Это касается и формирования исследовательской компетенции, которая помогает адаптироваться к реалиям жизни и соответствовать современным требованиям к данным специалистам.

Исследовательские компетенции становятся всё более значимыми в связи с расширением и усложнением социального опыта, появлением новых и разнообразных форм представления и обработки информации, а также возрастанием требований общества к профессионалам. Формирование этого вида компетенции требует предварительного глубокого понимания её содержательной основы и структурной организации. Только такой подход обеспечит педагогам возможность эффективной организации образовательной деятельности, направленной на подготовку конкурентоспособных кадров, соответствующих запросам динамично развивающегося социума.

В попытках осмыслить понятие исследовательской компетенции необходимо обратиться к научным подходам, направленным на понимание этого понятия как такового. В научных исследованиях отмечается многомерность понятия «исследовательская компетенция» и его природы.

Многообразие авторских подходов к пониманию исследовательской компетенции можно систематизировать через призму функционально-деятельностного подхода, личностного подхода и принципов человекообразного образования.

Авторы функционально-деятельностного подхода, такие как Э.Ф. Зеер,

Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков, предлагают рассматривать исследовательскую компетенцию как совокупность знаний и навыков, необходимых для выполнения исследовательской деятельности. В работе С.Н. Лукашенко [2] исследовательские компетенции трактуются как интегративный комплекс способностей, обеспечивающих проведение поиска и эффективную презентацию его итогов. Автор структурирует ключевые компетенции для студентов СПО, выделяя проблемно-целевой, организационно-деятельностный, аналитико-оценочный, креативно-познавательный и коммуникативно-рефлексивный компоненты [2, с. 12]. Данная модель актуализирует поэтапное формирование исследовательской компетенции – от постановки проблемы до интерпретации результатов, что соответствует требованиям к практико-ориентированной подготовке в системе СПО.

А.В. Баранников, приверженец функционально-деятельностного подхода, определяет исследовательскую компетенцию как самостоятельную категорию, наряду с учебной, социальной, личностно-адаптивной, коммуникативной и компетенцией в области организационной деятельности и сотрудничества [3].

Представители личностного подхода (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и другие) интерпретируют исследовательскую компетенцию как совокупность личностных качеств, необходимых для выполнения исследовательской деятельности. Так, М.Б. Шашкина и А.В. Багачук рассматривают исследовательскую компетенцию студентов как «интегративную характеристику личности, которая определяется не столько владением методами и технологиями исследовательской деятельности, сколько готовностью к их использованию в своей дальнейшей деятельности, отличающуюся устойчивой мотивацией» [4].

А.А. Ушаков определяет исследовательскую компетенцию как «...интегральное качество личности, выражающееся в готовности и способности к самостоятельному поиску решения новых проблем и творче-

скому преобразованию действительности на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, способностей деятельности и ценностных установок» [5]. Суть интеграции заключается в том, что исследовательская деятельность студента не просто дополняет учебный процесс. Будущему специалисту важно не только овладеть актуальными научными знаниями, но и освоить методы поиска и получения информации, её интерпретации и теоретического обобщения [6]. В профессиональной деятельности наличие исследовательской компетенции у студента усиливает профессионализм специалиста, таким образом повышая качество работы. Студент как будущий специалист не просто выполняет инструкции, но ищет пути улучшения результатов, учится задавать вопросы и проверять устоявшиеся методы, предотвращает профессиональную стагнацию. Это способствует карьерному росту, что особенно важно, поскольку сотрудники с развитыми исследовательскими навыками чаще становятся руководителями проектов или экспертами.

Аналогичной точки зрения придерживается И.В. Сергеева, обращая внимание на конечный продукт и подчёркивая его инновационный характер: «Исследовательские компетенции представляют собой комплекс личностно-значимых знаний, умений, навыков и отношений субъекта, направленных на осознание проблемной задачи, самостоятельный поиск её решения через использование современных цифровых технологий, обеспечивающих получение инновационного продукта исследовательской деятельности» [7, с. 13].

Третий подход основан на принципе человекообразности, неисчерпаемых скрытых возможностях человека. Его основателем является А. В. Хуторской [8]. Автор отдельно выделяет исследовательские компетенции, которые опираются на ключевые надпредметные компетенции. Человекообразное образование включает в себя разработку индивидуальных образовательных маршрутов для студентов,

а также использование их общечеловеческого и личного потенциала. Элементы исследовательской компетенции исследователь относит к учебно-познавательной компетенции, студент при этом овладевает креативными навыками продуктивной деятельности, методами познания [9].

В.В. Лаптев делает акцент на формировании компетенций, которые пригодятся в профессиональной деятельности. В связи с этим автор рассматривает исследовательскую компетенцию как «способность адаптироваться в профессиональной среде, самореализовываться в личностной и профессиональной сфере, налаживать межличностные, деловые и социальные связи, а также продолжать образование, используя оригинальные источники профессиональной информации и методы исследовательской деятельности» [10, с.7], что особенно важно при обучении студентов СПО, получающих профессиональное образование за короткий промежуток времени (2–3 года).

По мнению Лях В.И., Сигиды Д.А., «...при формировании исследовательской компетенции студента используются его знания, индивидуальные наклонности, профессиональный опыт, позволяющие ему, как будущему специалисту, обладая мобильностью, инновационностью, эвристичностью, креативностью, конкурентоспособностью, возникающих в реальной профессиональной деятельности, быть постоянно востребованным на рынке труда» [11, с.148]. «Её значимые составляющие определяются в единстве готовности, способности, совокупности знаний, умений и ценностных ориентаций» [12, с.132].

Схожую позицию имеют А.К. Маркова, С.Н. Чистякова и другие исследователи, которые утверждают, что исследовательская компетенция студента СПО способствует профессиональному становлению и самоопределению будущего специалиста. По мнению авторов, благодаря формированию исследовательской компетенции можно достичь самоопределения и профессионального становления будущего специалиста.

Таким образом, этот подход в наибольшей степени отражает суть исследовательской компетенции в соотношении с требованиями к результатам обучения студентов в организациях СПО. Утверждения авторов применительно к данному исследованию могут трактоваться так: исследовательская компетенция студента СПО является конечным результатом правильно организованной исследовательской деятельности студента, будущего профессионала в отдельной отрасли промышленности. Следовательно, исследовательская компетенция студента СПО – это неотъемлемая часть профессиональной подготовки современного специалиста. Владение исследовательскими компетенциями позволяет студентам не только осмысливать полученную информацию, но и применять её в дальнейшем в профессиональной сфере, сформировать умение применять исследовательские технологии на практике. Она интегрируется в ключевые навыки, необходимые для решения инновационных задач, адаптации к изменениям и профессионального роста.

Ключевым элементом исследовательской компетенции студента СПО выступает сформированная готовность личности к реализации исследовательской деятельности и наличие соответствующих способностей для её выполнения. Для раскрытия сущности данной компетенции необходимо обратиться к базовой категории – «исследовательская деятельность», которая служит концептуальной основой для её интерпретации [13, с.253].

Используя термин «деятельность», исследователи, как правило, не включают в него собственно деятельностное содержание, которое представлено в отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Авторы раскрывают содержательную сторону исследовательской работы, определяют её уровни, этапы, методы и средства.

Во многих отечественных психолого-педагогических исследованиях, таких как работы В.И. Гинецинского, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней,

Т.И. Ерофеевой, А.М. Новикова, В.А. Попкова, В.А. Сластенина, М.Г. Ярошевского и других, исследовательская деятельность студента в учебном процессе рассматривается как средство его личностного развития, что соответствует одной из основных целей современного образования, зафиксированной в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»³.

Черняева Л.А. определяет исследовательскую деятельность как «совокупности осмысленных личностью исследовательских знаний, умений, навыков, опыта, ценностных ориентаций и поведенческих моделей, формируемых в этой деятельности» [14, с.12].

И.А. Зимняя и Е.Н. Шашенкова исследовательскую деятельность интерпретируют как «специфическую человеческую деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направленную на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели» [15, с. 30]. Авторы делают акцент на том, что исследовательская деятельность представляет собой структурированный процесс, объединяющий ряд системообразующих компонентов: формулировку проблемы, определение объекта изучения, проведение экспериментальной работы и верификацию полученных результатов. Именно взаимосвязанность данных элементов определяет важные характеристики и сущность исследовательской деятельности.

Активность студента проявляется в его стремлении удовлетворить познавательный интерес через самостоятельное

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)// КонсультантПлюс: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m3nc4d7cdw337269019 (дата обращения: 10.03.2025).

решение проблем. Следует согласиться с И.А. Зимней, утверждающей, что интеллектуальная активность студента проявляется в понимании возникающих трудностей. Поведенческая активность отражается в выполнении комплекса действий для их преодоления, социальная активность сосредоточена на налаживании контактов с новыми источниками информации [15]. Все эти аспекты формируют исследовательскую деятельность студента как особую форму активности субъекта, в которой индивидуальные качества личности исследователя развиваются полностью в процессе этой деятельности.

Аналогичные особенности исследовательской деятельности отмечает А.Н. Леонтьев. По его мнению, этот вид деятельности является одной из форм активного и целенаправленного взаимодействия человека с окружающей действительностью, вызванного потребностями, ощущаемыми как нужда или необходимость в чём-либо. Исследование всегда включает нахождение проблемы или противоречия, требующей изучения и разъяснения. Оно начинается с познавательной потребности и мотивации к поиску истины [16, с. 16]. О наличии активности и самостоятельности студентов СПО может свидетельствовать возрастающая инициативность, их интерес к дополнительной литературе и возникновение уточняющих вопросов [6, с.60].

Мысль учёного о потребности в поисковой активности поддерживает А.И. Савенков, отмечая, что исследовательскую деятельность стоит рассматривать в качестве интеллектуально-творческой активности. Она появляется благодаря работе механизмов поисковой активности и опирается на исследовательское поведение [17, с. 46]. Автор подчёркивает роль мотивирующих факторов в процессе исследования, а также указывает на то, что в этой деятельности у студента формируется не только необходимый объём знаний, но и методы его получения.

Ряд учёных утверждают, что при изучении специфики исследовательской

деятельности следует исходить из положений личностно-деятельностного подхода (В.И. Андреев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев). Учёные указывают, что специфической чертой исследовательской деятельности обучающихся в образовательном контексте выступает процесс субъективного открытия знаний, осуществляемый через интеграцию имеющегося когнитивного опыта и ранее усвоенного опыта. Основываясь на личностных мотивах, студент осуществляет как чувственное, так и теоретическое познание окружающего мира. Полученные знания становятся основой для преобразования внешней среды и улучшения личных и профессиональных качеств. В этом контексте деятельность человека характеризуется продуктивностью и творчеством, а также связана с проявлением новых личностных качеств [6].

Следует отметить мысль сторонников личностно-деятельностного подхода, связанную с возможностью развития умений и навыков исследовательской деятельности студента, рассматривая этот процесс как формирование личности студентов, которое представляет собой совокупность профессиональных ценностей, накапливаемых в ходе обучения; специфический способ самореализации внутренних потенциалов студента, его самоопределения и социализации.

А.С. Обухов определяет исследовательскую деятельность студентов как творческий процесс совместного поиска решений неизвестного, в котором участвуют два субъекта: преподаватель и студент [18]. Автор предлагает в качестве основных этапов исследовательской деятельности следующие: «выделение предмета исследования; выявление проблемы, постановка цели исследования; определение средств; планирование; сбор материала или проведение эксперимента; анализ данных; рефлексия» [18, с.160]. Данный порядок действий позволяет постепенно и всесторонне познавать предмет исследования, используя в учебном процессе на любом этапе урока.

Особенность исследовательской деятельности студента СПО заключается в том, что продуктивность этого процесса напрямую зависит от познавательной потребности и особого интереса к проблеме. Как заметил И.П. Павлов: «...первоначальным мотивом к исследовательской деятельности выступает любознательность. У человека проявляется исследовательская активность, исследовательское поведение, бескорыстное любопытство» [19, с.266].

В рамках анализа исследовательской активности А.Н. Поддьяков определяет её как многоаспектный процесс, проявляющийся в творческом отношении личности к окружающему миру. Учёный акцентирует, что исследовательская активность реализуется через готовность к мотивированным действиям и интеллектуальным возможностям познания реальности через практическое взаимодействие. Ключевым критерием выступает способность самостоятельно задавать исследовательские цели, разрабатывать новые методы и инструменты для их достижения, получать разнообразные результаты исследований, использовать их для дальнейшего анализа, трансформировать даже противоречивые данные в ресурс для интеллектуального роста. [20].

На уровне основного мотива исследовательская активность воспринимается как необходимое средство для решения исследовательской задачи. Ключевую роль в этом процессе играет умение преподавателя активизировать исследовательский интерес студента и поддерживать его, оказывая помощь в поиске необходимых ресурсов для реализации этих интересов.

Главной целью постановки исследовательской задачи перед студентами является развитие личности, приобретение навыков исследования как способа формирования способности к исследовательскому мышлению, активизации субъектной позиции студента в учебном процессе, которые способствуют индивидуальному, в том числе профессиональному, развитию каждого студента.

Схожие взгляды представлены в работах И.А. Зимней и Е.А. Шашенковой, рассматривающих исследовательскую деятельность в русле общедеятельностного подхода. Они предлагают следующие структурные компоненты: предмет, средства, способы, продукт, результат, требования, предъявляемые к субъекту деятельности [15]. Данные компоненты, по их мнению, формируют целостную структуру исследовательской деятельности, обеспечивая её системность и воспроизводимость.

Н.Г. Алексеев и А.В. Леонтович обращают внимание на трактовку исследовательской деятельности в качестве инструмента повышения качества образования. Авторы описывают её как активную деятельность студента, акцентированную на поиске ответов на исследовательские вопросы в процессе выполнения определённых этапов, характерных для исследований [21]. Они выделяют следующие: формулирование проблемы, изучение теории, выбор методик и методов, сбор, анализ и обобщение данных, а также формулирование выводов. Таким образом, авторы рекомендуют следовать чёткому алгоритму для решения исследовательских задач. Отбирая задания на уроке, которые требуют применения частично-поискового, поискового и исследовательского методов обучения, студент оказывается в такой ситуации, в которой вынужден пройти все этапы, связанные с решением исследовательской задачи. Повышение уровня сложности исследовательской деятельности студентов, систематическое создание педагогических условий, погружающих студентов в исследование, способствует эффективному формированию исследовательских компетенций.

Проведённый анализ научных источников позволяет утверждать, что исследовательская деятельность студентов СПО интерпретируется как особая форма образовательных практик, интегрированная в учебный процесс. Ключевым условием её эффективной реализации выступает наличие у студента устойчивой мотивации,

отражающей его ценностно-смысловое отношение к познавательной деятельности. Данная мотивация формируется через три взаимосвязанных аспекта: развития исследовательского интереса, познавательной активности и целевую ориентацию на достижение значимых результатов. Эти компоненты, синтезируясь, создают психолого-педагогический фундамент для успешного включения студента в исследовательские практики.

Немаловажными являются организационные качества, которые проявляются в умении самоорганизовываться в исследовательской деятельности, а также умения применять приёмы, помогающие осуществить определённые действия согласно заданному алгоритму, и способствующие коммуникации. В итоге, исследовательская деятельность студента активизирует психические процессы (умственные, волевые и др.), а также организационные и коммуникативные качества личности.

Таким образом, во всех рассматриваемых подходах к определению термина «исследовательская компетенция» внимание сосредоточено на опыте студента СПО, его активной позиции, осуществлении инновационной деятельности, готовности к решению поставленных задач. Эти подходы, безусловно, дополняют друг друга и объединены общей образовательной целью – повышением уровня компетентности студентов СПО, подготовкой специалиста в опережающем режиме.

В целом, исследовательская компетенция студента СПО интерпретируется как интегративная личностная характеристика, представляющая собой синтез когнитивных (теоретические знания в предметной области), процедурных (методологические умения организации поиска) и прикладных (практические навыки реализации исследовательских проектов) компонентов.

Таким образом, анализ содержания данного термина позволил охарактеризовать исследовательскую компетенцию студентов СПО как интегративное качество лич-

ности, которое включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для осуществления инновационной исследовательской деятельности, а также успешной профессиональной самореализации в инновационно ориентированных сегментах рынка труда.

Следующим этапом в изучении термина «исследовательская компетенция» является раскрытие вопроса о его структурных компонентах. Учёные неоднозначно высказываются на этот счёт.

Минина И.В., Петухова Т.П. [22] определяют такие компоненты исследовательской компетенции как личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный, которые включают знания и универсальные учебные действия: постановка цели и задач исследования, планирование работы, контроль за её осуществлением, получение информации, её анализ и преобразование, осознание причин затруднений и т.д.

С.И. Осипова включает в структуру исследовательской компетенции три основных компонента: мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностно-практический [23].

А.Э. Ишкова дополняет структурную модель исследовательской компетенции, выделяя пять взаимосвязанных компонентов: мотивационный (побуждение к исследовательской деятельности), когнитивный (система знаний), деятельностный (практические навыки), креативный (творческое решение задач) и рефлексивный (анализ и оценка деятельности) [24, с. 28]. Центральным аспектом предложенной классификации автор считает осознанную вовлечённость студентов в исследовательские практики, включая понимание ценности данного вида деятельности для личностного и профессионального развития. Это предполагает не только овладение инструментарием исследования, но и формирование внутренней убеждённости в его значимости как механизма познавательной и профессиональной самореализации, общего прогресса отечественного производства.

Э.Ф. Зеер рассматривает структуру исследовательской компетенции как состоящую из четырёх ключевых компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного [25].

Похожие компоненты также выделяет Н.М. Соловьёва: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты [26].

Таким образом, авторы сходятся во мнении о многокомпонентной структуре исследовательской компетенции. Следует констатировать отсутствие единого подхода в этом вопросе. Анализируя содержание компонентов исследовательской компетенции разных авторов, заметим, что большинство компонентов имеют сходную смысловую нагрузку. Для упорядочивания аналогичных по смыслу структурных компонентов исследовательской компетенции предлагается рассматривать три компонента, содержание которых соответствует существующим научным подходам и отражает суть исследовательской компетенции: мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты (табл. 1).

Выводы

Отсутствие общего понимания термина «исследовательская компетенция студента СПО» и её структурных компонентов указывает на недостаточную разработанность данного вопроса.

В результате проведённого анализа, систематизации и обобщения мнений различных авторов по вопросу определения сущности исследовательской компетенции студентов СПО и её структурных компонентов были выявлено следующее:

1. Исследовательская компетенция студентов СПО представляет собой интегративное качество личности, которое включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для осуществления инновационной исследовательской деятельности, а также успешной профессиональной самореализации в инновационно ориентированных сегментах рынка труда.
2. В качестве основных структурных компонентов исследовательской компетенции студентов СПО следует выделить мотивационный, когнитивный и деятельностный.

Таблица 1/ Table 1.

Структурные компоненты исследовательской компетенции студента СПО Structural components of research competence of a secondary vocational education student

компонент	показатели
Мотивационный компонент	У студента наблюдается осмысленное участие в исследовательской деятельности, которое проявляется в заинтересованности исследованиями и понимании значимости исследовательского метода для эффективного решения различных задач. Он осознаёт важность исследовательской компетенции для своего профессионального становления и стремится к достижению положительных результатов.
Когнитивный компонент	Студент обладает чётким представлением о сущности и структуре исследовательской деятельности, а также владеет навыками решения исследовательских задач.
Деятельностный компонент	Студент имеет опыт в исследовательской деятельности, активно принимает участие в процессе, поэтапно достигает поставленной цели: от выделения проблемы до защиты идеи, анализа и оценки своей работы.

3. Формирование исследовательской компетенции студентов СПО не ограничивается конкретной предметной областью. Для реализации данной цели в учебном процессе должна преобладать самостоятельная познавательная деятельность студентов, использоваться практико-ориентированные исследовательские задания, направленные на получение опыта в будущей профессии, организованы условия для достижения собственных познавательных результатов.

Все рассмотренные научные подходы ориентированы на исследовательскую деятельность, обучение через практический опыт, акцентируют внимание на применении навыков в профессиональной сфере и внедрении инновационных технологий

в современные производственные процессы.

Оценка исследовательской компетенции студентов зачастую упускается из виду в контексте целей и результатов обучения в учреждениях среднего профессионального образования. Тем не менее, исследовательская компетенция, сформированная в условиях профессиональной подготовки, относится к инвариантным ключевым компетенциям, которые нацеливают будущего специалиста на приобретение таких характеристик, как мобильность, инновационность, креативность, конкурентоспособность, способность адаптироваться к изменениям и следить за новыми тенденциями в выбранной профессии, систематически повышать свой уровень профессионализма.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бычков А.В. Профессиональное образование: преемственность технологической грамотности школьников и студентов колледжей / Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы V Международной научно-методической конференции, Москва, 04–07 марта 2019 года. Москва: МПГУ, 2020. С. 476–479.
2. Лукашенко С.Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2012. 27 с.
3. Баранников А.В. Компетентностный подход и качество образования / Департамент образования г. Москвы, Московский центр качества образования. Москва: Московский центр качества образования, 2008. 142 с.
4. Шашкина М.Б. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода. Красноярск, 2006. 240 с.
5. Ушаков А.А. Реализация компетентностного подхода к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в условиях профильного обучения в общеобразовательной школе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. Т. 22. № 53. С. 411–415.
6. Мурзабекова М.И. Повышение эффективности учебно-исследовательской деятельности студентов вуза с использованием цифровых образовательных технологий: дис.... канд. пед. наук. Грозный, 2024. 226 с.
7. Сергеева И.В. Педагогические условия использования информационно-коммуникационных технологий в развитии исследовательских компетенций обучающихся по программе бакалавриата: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2020. 23 с.
8. Хуторской А.В. Исследовательские компетенции ученика и педагога в условиях научной школы человекообразного образования // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С.9.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2002. С.135–157.
10. Лаптев В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования / Модернизация общего образования на рубеже веков: сб. науч. тр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С.3–10.
11. Лях В.И., Сигида Д.А. Исследовательская компетентность студента в учебном процессе современного вуза: содержание и подходы изучения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 147–149.
12. Горлова С.Н. Методический потенциал математической задачи в формировании исследовательской компетенции обучающихся // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2020. № 2 (107). С. 130-138.

13. Дударева А.С. Исследовательская компетентность: понятие и уровни её развития у студентов / Актуальные проблемы развития общего и высшего образования: XVIII межвузовский сборник научных трудов. Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2022. С. 253–261.
14. Черняева Л.А. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк: Изд-во КГПА, 2011. 25 с.
15. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. монография. Ижевск, 2001. 105 с.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 345 с.
17. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006. 480 с.
18. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 1999. № 10. С.158-161.
19. Павлов И.П. Мозг и психика: избранные психологические труды / И.П. Павлов; под ред. М.Г. Ярошевского; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. М.: Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 358 с.
20. Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дис.... доктора псих. наук. М., 2001. 350 с.
21. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся //Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24–33.
22. Минина И. В., Петухова Т. П. Организация проектно-исследовательской деятельности школьника в современных условиях // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2019. Т. 15. № 4. С. 1031–1046.
23. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одарённых детей. ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота» URL: <http://www.fkgpu.ru/con/17.doc> (дата обращения: 23.03.2025).
24. Ишкова А.Э. Педагогические условия развития исследовательской компетентности учащихся в системе начального профессионального образования : автореферат дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2008. 22 с.
25. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3. С. 42–53.
26. Соловьёва Н.М. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в классах с углублённым изучением естественнонаучных дисциплин в условиях взаимодействия «школа-вуз»: с учётом региональной специфики: дис.... канд. пед. наук. Якутск, 2019. 194 с.

REFERENCES

1. Bychkov, A.V. (2020) Vocational education: continuity of technological literacy of schoolchildren and college students. Physics, mathematics and technology education: problems and prospects of development: proceedings of V International scientific and methodological conference, Moscow, March 04-07, 2019. Moscow: Moscow Pedagogical State University, pp. 476–479. (In Russ)
2. Lukashenko, S.N. (2012) Development of research competence of university students in conditions of multilevel training of specialists. Abstract of Ph.D. thesis, Tyumen`. (In Russ)
3. Barannikov, A.V. (2008) Competency-based approach and quality of education. Moscow: Moscow Education Quality Center. (In Russ)
4. Shashkina, M.B. (2006) Formation of research activity of students of pedagogical university in the conditions of realization of competence approach. Krasnoyarsk. (In Russ)
5. Ushakov, A.A. (2007) Realization of the competence approach to the organization of educational-research activity of students in the conditions of profile education in a comprehensive school. Izvestiya RGPU named after A.I. Herzen, Vol. 22, no. 53, pp. 411–415. (In Russ)
6. Murzabekova, M.I. (2024) Improving the effectiveness of educational and research activities of university students using digital educational technologies. Ph.D. thesis, Grozny`j. (In Russ)
7. Sergeeva, I.V. (2020) Pedagogical conditions for the use of information and communication technologies in the development of research competencies of students in a bachelor's degree program. Abstract of Ph.D. thesis, Grozny`j. (In Russ)
8. Khutorskoj, A.V. (2011) Pupil and teacher research competencies in the context of the scientific school of

- human-centered education. Bulletin of the Institute of Human Education, no.1, pp.9. (In Russ)
9. Khutorskoj, A.V. (2002) Key competencies as a component of the person-centered education paradigm. In: Student in a renewing school. Collection of scientific papers, pp.135–157. (In Russ)
 10. Laptev, V.V. (2001) Scientific approach to the construction of educational quality research programs. Modernization of general education at the turn of the century, pp .3–10. (In Russ)
 11. Lyah, V.I. and Sigida, D.A. (2020) Student's research competence in the educational process of modern higher education institution: content and approaches of study. Problems of Modern Pedagogical Education, no.66-3, pp.147–149. (In Russ)
 12. Gorlova, S.N. (2020) Methodological potential of mathematical problem in the formation of research competence of students. Bulletin of I.Y. Yakovlev CHSPU, no. 2 (107), pp. 130–138. (In Russ)
 13. Dudareva, A. S. (2022) Research competence: concept and levels of its development in students. In: Actual problems of development of general and higher education. Chelyabinsk: Limited Liability Company Krai Ra, pp. 253–261. (In Russ)
 14. Chernyaeva, L.A. (2011) Formation of research competence of students of pedagogical college. Abstract of Ph.D. thesis, Novokuzneczk. (In Russ)
 15. Zimnyaya, I.A. (2001) Research work as a specific type of human activity. Izhevsk. (In Russ)
 16. Leont'ev A.N. (2004) Activity. Consciousness. Personality. Moscow. (In Russ)
 17. Savenkov, A.I. (2006) Psychological foundations of an exploratory approach to learning. Moscow: Os' -89. (In Russ)
 18. Obukhov, A.S. (1999) Research activity as a way of forming worldview . Public Education, no. 10, pp.158–161. (In Russ)
 19. Pavlov, I.P. (2004) Brain and psyche: selected psychological writings. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (In Russ)
 20. Podd'yakov, A.N. (2001) Development of research initiative in childhood. Ph.D. thesis, Moscow. (In Russ)
 21. Alekseev, N.G., Leontovich, A.V., Obukhov, A.S, Fomina, L.F. (2002) Concept for the development of students' research activities. Research Work of Schoolchildren, no. 1, pp. 24–33. (In Russ)
 22. Minina, I.V., Petukhova, T.P. (2019) Organization of project-research activity of schoolchildren in modern conditions. Modern Information Technologies and IT Education, vol. 15. no.4, pp. 1031–1046. (In Russ)
 23. Osipova, S.I. Development of research competence of gifted children. Available at: <https://www.fkgpu.ru/con/17.doc> (Accessed: 23 March 2025). (In Russ)
 24. Ishkova, A.E. (2008) Pedagogical conditions for the development of students' research competence in the system of initial vocational education. Abstract of Ph.D. thesis, Irkutsk. (In Russ)
 25. Zeer, E.F. (2004) Modernization of vocational education: competency-based approach. Education and Science, no.3, pp. 42–53. (In Russ)
 26. Solov'eva, N.M. (2019) Formation of research competence of students in classes with advanced study of natural science disciplines in the conditions of interaction “school-university”: taking into account regional specifics. Ph.D. thesis, Yakutsk.(In Russ)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Петрова Татьяна Львовна – преподаватель государственного автономного профессионального образовательного учреждения Ленинградской области «Борский агропромышленный техникум»; старший преподаватель Бокситогорского института (филиала) государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», Ленинградская область, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Tatiana L. Petrova - Teacher at the State Autonomous Vocational Educational Institution of the Leningrad Region “Borsky agroindustrial technical school”, Senior lecturer at Boksitogorsk Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Leningrad State University named after A.S. Pushkin”, Leningrad region, St. Petersburg

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-85-93

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Зорина Е.М.

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург, Россия

zorinaem@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9589-3678>

Статья поступила в редакцию 03.04.2025
Одобрена после рецензирования 25.04.2025
Принята к публикации 06.06.2025

Аннотация. Целью данной статьи является анализ проблем, возникающих при диагностике уровня развития правовой культуры студентов высших учебных заведений. В качестве методов исследования использовались анализ существующих подходов к диагностике правовой культуры, разработка и апробация двух вариантов диагностики, а также статистическая обработка данных, полученных в ходе экспериментального исследования, проведенного среди студентов первого курса направления подготовки «Медиакоммуникации». Результаты работы показали, что предложенные варианты диагностики позволяют оценить уровень правовой культуры студентов, выявить проблемные зоны и определить направления для совершенствования учебно-воспитательного процесса. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности использования предложенных методик для мониторинга уровня правовой культуры студентов в различных вузах и разработки мер по его повышению. Работа ориентирована на целевую группу – преподавателей и специалистов, занимающихся правовым воспитанием студентов. Результаты исследования могут быть использованы для разработки учебно-методических материалов, программ повышения квалификации преподавателей и совершенствования системы правового воспитания в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: правовая культура, педагогическая опора, диагностика, правовой нигилизм, образовательная триада.

Для цитирования: Зорина Е. М. Проблемы диагностики уровня развития правовой культуры студентов // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С.85–93. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-85-93>

Original article

PROBLEMS OF DIAGNOSING THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEGAL CULTURE

E. Zorina

St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg, Russia

zorinaem@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9589-3678>

The article was submitted on 03.04.2025

Approved after review on 25.04.2025

Accepted for publication on 06.06.2025

Abstract. The purpose of the article is to analyze the problems that arise when diagnosing the level of development of legal culture of students in higher education institutions. The research methods used were the analysis of existing approaches to the diagnostics of legal culture, the development and testing of two diagnostic options, as well as statistical processing of data obtained in the course of an experimental study conducted among first-year students majoring in Media Communications. The results of the work showed that the proposed diagnostic options allow us to assess the level of students' legal culture, identify problem areas and determine areas for improving the educational process. The practical significance of the results obtained lies in the possibility of using the proposed methods to monitor the level of students' legal culture in various universities and develop measures to improve it. The work is focused on the target group - teachers and specialists involved in the legal education of students. The research results can be used to develop teaching materials, programs for advanced training of teachers and improve the system of legal education in higher education institutions.

Keywords: legal culture, pedagogical cues, diagnostics, legal nihilism, educational triad.

For citation: Zorina, E. M. (2025). Problems of diagnosing the level of development of students' legal culture. In: Man and Education, 2 (83), 85–93 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-85-93>

Введение

Современная государственная политика предполагает развитие правовой культуры общества и преодоление правового нигилизма в молодёжной среде, что способствует активной социализации и формированию гражданской позиции студентов, так как «развитие правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального согласия в России требуют высокой правовой культуры, без которой не могут быть в полной мере реализованы такие базовые ценности и принципы жизни общества, как верховенство закона, приоритет человека, его неотчуждаемых прав и свобод, обеспечение надёжной защищённости публичных интересов»¹.

По нашему мнению, правовую культуру следует рассматривать как:

- «совокупность ценностей и норм, необходимых для эффективной социализа-

ции в обществе, а также знание прав и обязанностей;

- часть метапредметной компетентности, которая необходима не только для успешного освоения дисциплины, но и для всестороннего развития личности;
- важнейший и обязательный компонент современного образования, лежащий в основе подготовки востребованных специалистов и патриотически настроенных граждан» [1, с. 104].

Для формирования правовой культуры студентов в вузах во исполнение подпункта «а» пункта 11 перечня поручений Президента Российской Федерации от 29 января 2023 г. № Пр-173ГС² и с учётом письма Минобрнауки России от 21 апреля 2023 г. № МН-11/1516-ПК (с приложением проекта концепции учебно-методического комплекса модуля «Основы российской государственности»)³ была введена

¹ «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» (утв. Президентом РФ 28.04.2011 № Пр-1168)

² Перечень поручений по итогам заседания Госсовета (утв. Президентом РФ 29 января 2023 г. № Пр-173ГС) // Гарант: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071558/>.

³ Письмо Министерства науки и высшего образования России от 21.04.2023 г. № МН-11/1516-ПК «О направлении проекта концепции модуля» // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/406796345/>

новая дисциплина – «Основы российской государственности», обязательная для всех направлений подготовки на первом курсе.

Кроме того, в отдельных высших школах дисциплина «Правоведение / Право» была трансформирована в дисциплину «Правовая культура». Такое изменение образовательной парадигмы направлено не только на развитие правовой культуры и гражданской грамотности, но на обеспечение необходимого уровня личностного правосознания и навыков правового поведения. Обучение снова стало тесно связано с воспитанием патриотов и социально активных граждан [2].

Правовая культура формирует у студентов не только правовые знания, но и ценностные ориентиры, необходимые для функционирования в правовом обществе. Она способствует развитию критического мышления, ответственности и уважения к правам других людей [3]. Правовая культура важна для формирования активной гражданской позиции и социальной активности студентов [4]. Правовая культура способствует формированию правосознания, что включает в себя понимание своих прав и обязанностей, а также осознание важности соблюдения законов. Уровень сформированности правовой культуры студентов – очень важный показатель эффективности и качества как всего учебно-воспитательного процесса в вузах, так и собственно правового воспитания [4]. Студенты с высоким уровнем правовой культуры склонны к более активному участию в общественной жизни. Они осознают значимость своего голоса в демократических процессах и готовы защищать свои права и интересы [5].

На уровень правовой культуры студентов могут влиять различные внешние факторы: социальное окружение, семейные традиции, уровень образования родителей и т.д. Диагностика уровня развития правовой культуры у студентов имеет ряд ограничений, которые создают определённые трудности для объективной оценки этого уровня:

- *Многообразие подходов к оценке.* Отсутствие единой методологии затрудняет сопоставление результатов и формирование целостного представления о состоянии правовой культуры студентов.
- *Субъективность оценок.* Многие методы диагностики зависят от субъективного мнения исследователей или преподавателей, что может привести к искажению результатов и недооценке или переоценке уровня правовой культуры студентов.
- *Отсутствие чётких стандартов.* Для оценки уровня правовой культуры нет чётких стандартов и критериев, что создаёт трудности в интерпретации полученных данных. Без чётких ориентиров сложно объективно определить её реальный уровень.
- *Размытое представление о правовой культуре и правовой нигилизм.* Студенты сомневаются в том, что закон может решить их личные проблемы. Недостаточные представления о своих правах, обязанностях и ответственности.
- *Отсутствие преемственности в правовом просвещении.* В современной образовательной системе отсутствует преемственность между учреждениями различного уровня образования, например, между школой и вузом.
- *Влияние средств массовой информации (СМИ) и интернета.* Студенты «цифрового» поколения формируются под влиянием информации из социальных сетей и различных медиаисточников. При этом дополнительным фактором выступает недостаточно развитое критическое мышление, которое часто не позволяет отличить достоверный факт от фейка.

Рассмотрим подробнее некоторые из вышеописанных проблем.

Субъективность оценок в диагностике правовой культуры студентов является одной из основных проблем, которая затрудняет адекватное понимание и интерпретацию результатов исследований. Эта проблема проявляется в нескольких ключевых аспектах:

- влияние личных мнений исследователей может привести к предвзятости в интерпретации данных;
- эмоциональное отношение к праву также влияет на результаты диагностики. Например, студенты могут не осознавать или не признавать свои правонарушения, что затрудняет точную оценку их правового поведения;
- разнообразие методов диагностики правовой культуры (анкеты, тесты, наблюдения) имеют свои ограничения и могут не учитывать все аспекты правовой культуры.

Нехватка стандартов в области диагностики правовой культуры студентов представляет собой серьёзную проблему, которая затрудняет оценку и формирование правосознания молодёжи. Существует множество подходов к оценке правовой культуры, однако отсутствие единой методологии делает сопоставление результатов исследований затруднительным. Например, Е.А. Певцова и В.М. Сапогов рассматривают диагностику уровня правовой культуры несовершеннолетних через компоненты правовой культуры (когнитивный, мотивационно-оценочный, деятельностный), которые могут быть сформированы в киберпространстве на высоком, среднем и низком уровнях [6], а показателями уровней сформированности могут послужить предложенные С.Н. Саламаткиным критерии: объём и глубина правовых знаний и владения правовой лексикой, потребность в повышении уровня правовой информированности, социально-правовая активность, мотивы участия в правовой деятельности, правовое поведение в процессе коммуникации [7].

Проблемы диагностики правовой культуры напрямую связаны с правовым воспитанием. Так, по мнению В.Г. Камалетдинова и М.А. Хурлет, повышение уровня правовой культуры студентов – это одновременно задача, условие и результат успешной правовоспитательной деятельности [8]. Мы также придерживаемся мнения о триаде образовательного процесса, что предполагает важность полу-

чения знаний, применения их на практике (обучение) и влияния на это воспитания. Правовое воспитание является частью гражданского воспитания и формируется на основе правовых и моральных норм. К сожалению, как отмечают Е.А. Певцова и Д.А. Пашенцев, «правовая культура российского общества характеризуется такими чертами, как традиционность и низкая динамика. Она основана на специфическом соотношении правовых и моральных регуляторов, при которых «правда» ставится выше, чем право» [9, с. 14].

Кроме того, существующие образовательные стандарты не всегда выделяют необходимое количество часов на изучение правовых дисциплин. При этом полученные теоретические знания недостаточно связаны с практической деятельностью студентов, что приводит к отсутствию реальных навыков применения полученных знаний, умений, навыков и компетенций.

При этом существуют факторы, которые могут влиять на формирование правовой культуры студентов как положительно, так и отрицательно. В первую очередь, это семья, которая играет первостепенную роль в социализации личности и приобщении к правомерному поведению. Во вторую очередь – социум, в том числе и виртуальный. Ранее ведущую роль занимали образовательные организации, но затем значимость просветительских мероприятий снизилась [10]. Однако сейчас педагогический процесс снова становится дуальным, то есть обучение тесно связано с воспитанием, в том числе и правовым.

Материалы и методы

В рамках решения проблемы разработки единой методологии диагностики уровня правовой культуры студентов, которая учитывала бы различные аспекты этого явления и позволяла бы проводить сопоставимые исследования, нами были созданы два варианта такой диагностики. Анализ небольшого количества вариантов оценки уровня правовой культуры, а также правовой компетентности и гражданской грамотности позволил выявить наиболее

успешные и объективные критерии, удобные как для студента, так и для преподавателя [11].

Определение уровня правовой культуры студента – вариант 1

Было установлено, что определение уровня правовой культуры студента возможно по сумме различных компонентов, когда за каждый показатель (индикатор сформированности) выставляется балл по трёхбалльной шкале:

3 балла – если показатель присутствует в полной мере,

2 балла – если показатель не в полной мере присутствует,

1 балл – показатель частично присутствует,

0 баллов – показатель отсутствует.

За каждый показатель проставляется балльная оценка, затем высчитывается процентное соотношение каждого показателя. Если студент набирает: 90–100% – уровень его правовой культуры оптимальный; 89–70% – уровень правовой культуры можно считать допустимым; 69–50% – уровень правовой культуры критический; 50–30% – уровень недопустимый, менее 30% – можно определить как правовой нигилизм. По такому же принципу можно высчитывать уровень каждого отдельного компонента: правовые знания, правовые умения, правовые навыки, культурные знания, культурные умения, культурные навыки.

Определение правовой культуры студента – вариант 2

В данном методе по каждому подпункту в каждом блоке отмечается наиболее подходящее высказывание по уровню (низкий, средний, достаточный) или не отмечается ни одно. Затем по каждому уровню подсчитывается количество отмеченных элементов. Уровень определяется по количеству отмеченных пунктов. Если преобладают неотмеченные элементы – обозначаем это как правовой нигилизм.

Элементы опросника разделены на следующие блоки:

- рефлексивный – осознание поступков, цели своей деятельности, самооценка, склонность к правовому нигилизму и пр.;
- когнитивный (знания) – знания о государстве, праве, родном языке и культуре, уровень читательской грамотности и пр.;
- когнитивный (умения) – осознанность знаний, уровень рациональности, самостоятельность в обучении и пр.;
- когнитивный (навыки) – креативность, коммуникация, эмпатия и эмоциональный интеллект, критическое мышление и пр.;
- ценностно-мотивационный – интерес к чтению литературы, совместной деятельности, культурным мероприятиям, отношение к традиционным ценностям, уровень саморазвития и пр.;
- операционно-деятельностный – рациональная организация деятельности и её анализ, инициативность, ответственность и пр.

Результаты и обсуждение

Экспериментальное исследование было проведено среди четырёх групп студентов (84 первокурсников) направления подготовки «Медиакоммуникации» в рамках изучения дисциплин «Основы российской государственности» и «Право». Была проведена предварительная диагностика уровня правовой культуры: две группы по варианту 1 (таблица 1), две – по варианту 2 (таблица 2).

После изучения дисциплин (четыре месяца) была проведена повторная оценка (таблицы 3 и 4) уровня правовой культуры.

Проведённое экспериментальное исследование с использованием двух вариантов диагностики уровня правовой культуры студентов направления «Медиакоммуникации» показало, что предложенные методики позволяют объективно оценить уровень правовой культуры и выявить проблемные зоны у студентов.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что правовое и культурное просвещение благоприятно повлияло на развитие правовой культуры, то есть после прохождения учебных дис-

Таблица 1/ Table 1.

Начальный уровень правовой грамотности (вариант 1)**Initial level of legal literacy (option 1)**

	оптимальный	допустимый	критический	недопустимый	нигилизм
группа 1	1%	10%	35%	42%	12%
группа 2	0%	12%	47%	31%	10%

Таблица 2/ Table 2.

Начальный уровень правовой грамотности (вариант 2)**Initial level of legal literacy (option 2)**

	достаточный	средний	низкий	нигилизм
группа 3	15%	30%	46%	9%
группа 4	17%	35%	37%	11%

Таблица 3/ Table 3.

Итоговый уровень правовой грамотности (вариант 1)**Final level of legal literacy (option 1)**

	оптимальный	допустимый	критический	недопустимый	нигилизм
группа 1	5%	15%	46%	28%	6%
группа 2	4%	12%	46%	30%	8%

Таблица 4/ Table 4.

Итоговый уровень правовой грамотности (вариант 2)**Final level of legal literacy (option 2)**

	достаточный	средний	низкий	нигилизм
группа 3	24%	38%	32%	6%
группа 4	26%	38%	29%	7%

циплин «Основы российской государственности» и «Право» в течение четырёх месяцев наблюдается положительная динамика: значительно уменьшился процент студентов с низким уровнем правовой культуры и проявлениями правового нигилизма.

Стоит отметить, что оба варианта диагностики адекватно отражают уровень развития правовой культуры, однако вариант 1 признан преподавателями более удобным и простым в применении, в то время как вариант 2, охватывающий более широкий спектр показателей как культурного, так и правового содержания, оказал-

ся трудоёмким для практического использования.

Результаты эксперимента подтверждают, что системное правовое и культурное просвещение способствует формированию у студентов не только правовых знаний, но и ценностных ориентиров, необходимых для полноценного функционирования в правовом обществе.

Диагностические методики могут быть эффективно использованы для мониторинга уровня правовой культуры в вузах и разработки целенаправленных мер по её повышению, что важно для совершенствования учебно-воспитательного процесса и

формирования активной гражданской позиции студентов.

Выводы эксперимента подчёркивают необходимость дальнейшей доработки и адаптации диагностических инструментов с учётом их практической применимости и специфики различных групп студентов.

Для формирования правовой культуры студентов используются различные формы и методы [12]:

- правовое обучение (передача знаний на лекциях и практических занятиях),
- правовое просвещение (конференции, диспуты, лекции с экспертами, СМИ),
- приобщение к юридической практике (деловые игры, посещение судов, самоуправления).

При этом педагогические инструменты, которые используются преподавателями в первую очередь на практических и дополнительных занятиях, должны быть разнообразны. По нашему мнению, для развития правовой культуры студентов возможно использовать педагогические опоры.

Педагогические опоры представляют собой адаптированный для образовательных целей универсальный педагогический инструмент организации образовательного процесса в вузе в условиях цифровизации для выделения ведущих понятий, логических рассуждений, систематизации потоков научной и учебной информации и подготовки обучающихся к самооценке и самоконтролю знаний, реализующий образовательно-развивающую функцию по формированию метапредметной компетенции [13]. Они могут быть как материальными, так и цифровыми или смешанными, что обеспечивает эффективность такого инструмента для работы со студентами цифрового поколения.

Был проведён опрос среди студентов, участвовавших в вышеописанном эксперименте, какие именно педагогические опоры представляли для них наибольший интерес. В первую очередь студентами была отмечена такая опора, как геймификация. Например, игра «Факт или фейк»,

которая позволила лучше разобраться в различных аспектах знаний о России. Эта опора помогает также и развитию критического мышления, необходимого гибкого навыка в современном цифровом обществе.

Другим вариантом педагогической опоры стало совмещение дискуссии и проектной работы. Сначала по заранее заданным проблемным вопросам было проведено обсуждение программ политических партий и общественных организаций, связанное с определением их роли в жизни общества, а затем было предложено проектное задание (например, разработать концепцию партии).

Ещё один вид педагогической опоры – ролевая игра, позволяющая отработать на практике теоретические правовые и культурные знания. Это может быть как разбор реальных ситуаций, связанных с правоотношениями, так и учебные суды, связанные с героями художественных произведений (например, Родион Раскольников из «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского или Катерина из «Воскресенья» Л.Н. Толстого). При использовании такой опоры мы соглашались с мнением А.Б. Гутникова, что студенты юридических факультетов могут способствовать развитию правовой культуры и правовой информированности студентов неюридических специальностей в рамках программы «Живое право (Street Law)», которая предполагает именно практическое воплощение полученных теоретических навыков [14]. Как и специальные дисциплины (такие как «Право», «Правовая культура», «Основы российской государственности»), такие факультативные программы повышают уровень правовой грамотности среди студентов. Это может способствовать не только улучшению их знаний, но и формированию устойчивых навыков применения права в жизни. Задания и педагогические опоры (например, кейсовые задачи) из этой программы также были высоко оценены студентами во время эксперимента.

Заключение

Проблемы диагностики уровней развития правовой культуры студентов требуют комплексного подхода и междисциплинарного взаимодействия. Такая диагностика позволит выявить наиболее успешные педагогические технологии и педагогические опоры, способствующие

росту правовой культуры студентов. Решение этих проблем позволит не только повысить качество образования в области права, но и сформировать у молодёжи активную гражданскую позицию и уважение к правовым нормам, что является залогом стабильного и справедливого общества, правового государств.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Зорина Е.М. Развитие правовой культуры как метапредметной компетенции студентов // Человек и образование. 2023. № 4(77). С. 103–109. DOI 10.54884/1815-7041-2023-77-4-103-109.
2. Мищенко Л.И., Мамкин А.Ю. Психолого-педагогические аспекты формирования правовой культуры обучающихся СПО // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Том 4, Выпуск №2 DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-2-0-4.
3. Шевченко Н.И., Певцова Е.А. Гражданско-патриотическое воспитание: теоретический и практический аспекты // Профильная школа. 2024. Т. 12, № 1. С. 18–23. DOI 10.12737/1998-0744-2024-12-1-18-23.
4. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Меркульев Е.И. Формирование правовой культуры у студентов высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 61–66.
5. Савин В. Н. Правовая культура студентов в современных условиях: социологический анализ // Социум и власть. 2011. № 2. С. 88–92
6. Певцова Е.А., Сапогов В.М. Формирование правовой культуры несовершеннолетних в условиях цифровизации правовой жизни общества // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 470. С. 242–252. DOI 10.17223/15617793/470/30.
7. Саламаткин С.Н. Правовое воспитание личности. Красноярск: КГПУ, 1990. 123 с.
8. Камалетдинов В.Г., Хурлет М.А. Правовая культура студентов и уровни её сформированности // Человек. Спорт. Медицина. 2005. Т. 2. № 4 (44), С. 264–265.
9. Певцова Е.А., Пашенцев Д.А. Правовая культура постиндустриального общества: методологические основы исследования // Московский юридический журнал. 2023. № 3. С. 8–16. DOI 10.18384/2949-513X-2023-3-8-16.
10. Певцова Е.А. Просветительская функция современного государства: вопросы теории и практической реализации // Московский юридический журнал. 2024. № 1. С. 7–19. DOI 10.18384/2949-513X-2024-1-7-19.
11. Зорина Е.М. Методика преподавания правоведения: теория и практика: Учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2023. 108 с.
12. Лапшова А.В., Филатова О.Н., Чеснокова П.Н., Севостьянова Е.А. Правовая культура студентов вуза // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2021. № 3 (53). С. 155–161.
13. Профессиональные навыки юриста: учебник для вузов / ответственные редакторы Т.Ю. Маркова, М.В. Самсонова. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 317 с.
14. Гутников А., Пронькин В., Элиасберг Н. Живое право: Занимат. энцикл. практ. права: Кн. для преподавателя. СПб: Изд-во С.-Петерб. ин-та права им. Принца П.Г. Ольденбургского, 2001. 237 с.

REFERENCES

1. Zorina, E.M. (2023) The development of legal culture as a meta-subject competence of students. Man and Education, no. 4(77). pp. 103–109. DOI 10.54884/1815-7041-2023-77-4-103-109. (In Russ.)
2. Mishchenko, L.I. and Mamkin, A.Yu. (2018) Psychological and pedagogical aspects of the formation of the legal culture of vocational education students. Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education, vol. 4, no. 2 DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-2-0-4 (In Russ.)
3. Shevchenko, N.I. and Pevtsova, E.A. (2024) Civic and patriotic education: theoretical and practical aspects. Profile School, vol. 12, no. 1, pp. 18-23. DOI 10.12737/1998-0744-2024-12-1-18-23. (In Russ.)

4. Bystrova, N.V., Kaznacheeva, S.N. & Merkul'ev, E. I. (2020) Formation of legal culture among students of higher education. *Problems of Modern Teacher Education*, no. 67-4, pp. 61–66. (In Russ.)
5. Savin, V.N. (2011) Legal culture of students in modern conditions: sociological analysis. *Society and Power*, no. 2, pp. 88–92. (In Russ.)
6. Pevtsova, E.A. & Sapogov, V.M. (2021) Formation of legal culture of minors in the context of digitalization of the legal life of society. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 470, pp. 242–252. DOI 10.17223/15617793/470/30. (In Russ.)
7. Salamatkin, S.N. (1990) Legal education of personality. Krasnoyarsk: KSPU. (In Russ.)
8. Kamaletdinov, V.G. & Khurlet, M.A. (2005) The legal culture of students and the levels of its formation. *Sport. Medicine*, vol. 2 no. 4 (44), pp. 264–265. (In Russ.)
9. Pevtsova, E.A. and Pashentsev, D.A. (2023) Legal culture of post-industrial society: methodological foundations of the study. *Moscow Law Journal*, no. 3, pp. 8–16. DOI 10.18384/2949-513X-2023-3-8-16. (In Russ.)
10. Pevtsova, E.A. (2024) The educational function of the modern state: issues of theory and practical implementation. *Moscow Law Journal*, no. 1, pp. 7-19. DOI 10.18384/2949-513X-2024-1-7-19. (In Russ.)
11. Zorina, E.M. (2023) *Methods of teaching law: theory and practice: Textbook for universities*. St. Petersburg: Lan Publishing House. (In Russ.)
12. Lapshova, A.V., Filatova, O.N., Chesnokova, P.N. & Sevostyanovac, E.A. (2021) Legal culture of university students. *Innovative Economics: Prospects for Development and Improvement*, no. 3 (53), pp. 155–161. (In Russ.)
13. Markova, T.Y. & Samsonova, M.V. (eds.) (2025) *Professional skills of a lawyer: a textbook for universities*. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.)
14. Gutnikov, A., Pronkin, V. & Eliasberg, N. (2001) *Living law: Occupy. encycl. prakt. rights: Book for teachers*. St. Petersburg: Publishing House of Prince P. G. of Oldenburg St. Petersburg Institute of Law. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Зорина Елена Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гражданского права и процесса, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Elena M. Zorina – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof. at the Department of Civil Law and Process; St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Научная статья

УДК 37.012.85; 378.14.015.62

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-94-107

ДИАГНОСТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ)

Сафонова Е.А.¹, Чернявская Ю.О.²✉, Юрченкова О.Н.³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ safonova_k@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6601-4259>

²✉ chernyavskayayulija@tspu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7062-6312>

³ yurchenkova@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1911-1558>

Статья поступила в редакцию 26.03.2025
Одобрена после рецензирования 09.04.2025
Принята к публикации 28.04.2025

Аннотация. Статья посвящена описанию прецедентного опыта проведения на историко-филологическом факультете Томского государственного педагогического университета студенческой предметной олимпиады по литературе в качестве апробации диагностической модели оценки уровня сформированности функциональных и предметных навыков обучающихся. В свете происходящих трансформаций в системе общего образования, нацеленных на повышение уровня функциональной грамотности обучающихся, задача изучения качества функциональной подготовки студентов вузов – своевременная и в настоящий момент мало освещённая в научной и научно-методической литературе. Актуальность исследования состоит в формулировании подходов к оцениванию и осуществлению диагностики функциональной грамотности у студентов филологического профиля подготовки. В статье описан эмпирический опыт проведения интеллектуального творческого мероприятия конкурсного характера в вузе; дан аналитический обзор итогов студенческой предметной олимпиады по литературе; представлены выводы об эффективности предлагаемой модели, что явилось основой определения подходов к диагностике сформированности функциональной предметной и интегративной грамотности студентов. Практическая значимость настоящего исследования связана с возможностью использования разработанных диагностических материалов и оценочных средств в педагогической практике высших учебных заведений, в том числе в качестве инструмента текущей, промежуточной аттестации.

Ключевые слова: функциональная грамотность, студенческая предметная олимпиада, структура измерительных материалов, анализ результатов.

Финансирование: статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России по теме: «Формирование интегративной и предметной функциональной грамотности в области филологии, истории, права» (проект № QZOY-2024-0011).

Для цитирования: Сафонова Е.А., Чернявская Ю.О., Юрченкова О.Н. Диагностика функциональных и предметных навыков студентов (на примере анализа результатов студенческой предметной олимпиады по литературе) // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 94–107. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-94-107>

Original article

DIAGNOSTICS OF STUDENTS' FUNCTIONAL AND SUBJECT SKILLS (ON THE EXAMPLE OF ANALYSIS OF THE RESULTS OF STUDENT SUBJECT OLYMPIAD IN LITERATURE)

E. Safonova¹, Yu. Chernyavskaya²✉, O. Yurchenkova³

^{1,2,3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

¹ safonova_k@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6601-4259>

²✉ chernyavskayayulia@tspu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7062-6312>

³ yurchenkova@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1911-1558>

The article was submitted on 26.03.2025

Approved after review on 09.04.2025

Accepted for publication on 28.04.2025

Abstract. The article describes the precedent experience of holding a student subject Olympiad in literature at the Faculty of History and Philology of Tomsk State Pedagogical University as an approbation of a diagnostic model for assessing the level of development of students' functional and subject skills. In light of the ongoing transformations in the general education system aimed at increasing the level of students' functional literacy, the task of studying the quality of university students' functional training is timely and currently poorly covered in scientific and scientific-methodical literature. The relevance of the study lies in formulating approaches to assessing and diagnosing functional literacy in students majoring in philology. The article describes the empirical experience of holding an intellectual creative event of a competitive nature at a university; provides an analytical review of the results of the student subject Olympiad in literature; presents conclusions about the effectiveness of the proposed model, which served as the basis for determining approaches to diagnosing the development of students' functional subject and integrative literacy. The practical significance of this study is related to the possibility of using the developed diagnostic materials and assessment tools in the pedagogical practice of higher educational institutions, including it as a tool for current, interim certification.

Keywords: functional literacy, student subject Olympiad, structure of measurement materials, analysis of results.

Financing: The article has been prepared as part of federal state task of the Ministry of Education of the Russian Federation, topic: "Formation of integrative and subject functional literacy in the field of philology, history, law" (project number QZOY-2024-0011).

For citation: Safonova, E.A., Chernyavskaya, Yu.O. & Yurchenkova, O.N. (2025). Diagnostics of students' functional and subject skills (on the example of analysis of the results of student subject Olympiad in literature). In: Man and Education, 2 (83), 94–107 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-94-107>

Введение

В 2000 г. во многих странах мира была запущена международная программа по оценке уровня функциональной грамотности обучающихся. Под функциональной грамотностью понимают способность человека использовать приобретённые в процессе обучения знания и навыки для решения разного рода повседневных, в частности, профессиональных проблем, поскольку она способствует «эффективной интеграции личности в быстро меняющемся обществе, а также указывает на цифровизацию образования, трансформирующую содержание, способы действия обучающихся и их готовность к применению полученных знаний в различных жизненных ситуациях» [1, с. 5].

Исследования проводились по нескольким направлениям: читательская, математическая, естественно-научная грамотность; впоследствии добавились также финансовая грамотность и глобальные компетенции [2; 3]. Ввиду обозначившейся в эти годы тенденции на интеграцию с западноевропейской образовательной системой, у нас в стране также стали проводиться масштабные мониторинги, первые итоги которых дали неутешительные результаты [4; 5].

Для повышения качества образования на федеральном уровне были предприняты серьёзные шаги: в Письме Министерства просвещения РФ от 12 сентября 2019 года № ТС-2176/04 «О материалах для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся» речь шла о проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся», в результате внедрения которого школы должны регулярно оценивать показатели функциональной грамотности обучающихся, сформированность навыков решения учебно-практических и учебно-познавательных задач¹. Одним из путей

решения обозначенной задачи стало создание электронного банка измерительных материалов на платформе «Российская электронная школа» (РЭШ)², также последовали рекомендации по использованию этого ресурса в образовательном процессе³. Кроме того, были разработаны курс по внеурочной деятельности для 5–9 классов, сборники эталонных заданий из серии «Функциональная грамотность. Учимся для жизни» по различным компонентам функциональной грамотности и методические рекомендации [6].

Следствием проводимых реформ стал отклик педагогического и научного сообществ на прозвучавший запрос: массово начали появляться научные и научно-методические статьи о различных путях повышения уровня функциональной грамотности [7–10], диапазон обсуждаемых аспектов означенной проблемы расширялся и детализировался.

За истёкший период ситуация с функциональной подготовкой школьников постепенно стала меняться. Об этом свидетельствуют данные мониторингов, которые показали «...небольшую позитивную динамику в области математической и читательской грамотности и отсутствие динамики по естественно-научной грамотности» [11, с. 13].

Однако, появляющиеся методические наработки и инструменты оценки функциональной грамотности имеют отношение, в основном, к уровню основного общего образования. Вместе с тем преподаватели вузов также отмечают актуальность проблемы. В качестве распространённых жалоб встречаются: увеличение процента нечитающих студентов (в том числе филологического профиля), снижение уровня понимания содержания информативных,

¹ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 12.09.2019 № ТС-2176/04 «О материалах для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся» // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/72861198/>.

² Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 26.01.2021 № ТВ-94/04 «Об электронном банке тренировочных заданий» // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/400336949/>.

³ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 22.03.2021 № 04-238 «Об электронном банке тренировочных заданий по оценке функциональной грамотности» // Гарант: [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/400680810/>.

научных и художественных текстов, требующих навыка смыслового чтения и интерпретации содержания.

Назрела ситуация для объективной оценки и анализа уровня функциональной грамотности студентов путём диагностики и системных мониторингов, а также изменения методических подходов и дидактических задач для решения намеченных проблем.

В настоящий момент отсутствуют масштабные мониторинги сформированности функциональной грамотности на уровне высшего образования. Однако уже есть прецеденты в этом направлении, организуемые отдельными научными коллективами. Так, осенью 2024 года научным коллективом ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», выполнявшим фундаментальное научное исследование в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (соглашение № 073-03-2024-045/4 от 27 августа 2024 г.), было организовано тестирование студентов первых курсов по теме «Подготовка студентов педагогического вуза к формированию естественно-научной функциональной грамотности школьников». Кроме того, стали появляться статьи по функциональной грамотности студентов того или иного профиля/направления подготовки [12–14].

В рамках данного исследования в формате педагогического эксперимента впервые была проведена студенческая предметная олимпиада, нацеленная на выявление уровня сформированности у студентов педагогического вуза не только знаний в предметной области «Литература», но и уровня функциональной грамотности, что и определяет новизну работы.

Результаты исследования

Формат студенческой олимпиады, включающей задания на углублённое знание предмета, стал привычным в образовательной практике. Так, Московский педагогический государственный университет ежегодно проводит Международную

студенческую олимпиаду по русской литературе в рамках Конференции молодых учёных «Филологическая наука в XXI веке. Взгляд молодых». Её конкурсные мероприятия носят творческий характер: написание эссе на предложенную тему с опорой на литературное произведение, выразительное исполнение художественного произведения, творческое выступление на тему «Душа и русское слово» (по впечатлениям от экскурсий по литературным музеям Москвы) и др. Также регулярно проходят олимпиады по литературе для студентов в Калмыцком государственном университете и Институте медиа и социально-гуманитарных наук Южно-Уральского государственного университета (Всероссийская олимпиада по русскому языку и литературе «Прометей»), а филологический факультет МГУ им. Н.П. Огарёва организует олимпиаду по литературе для студентов 1–3 курсов. Названные конкурсные мероприятия ориентированы, как правило, на два направления: знание предметного материала по истории русской литературы и творческий компонент, например, создание буктрейлера. К сожалению, опыт проведения и рекомендации по организации данных мероприятий не нашли отражение в аналитических материалах и научных статьях.

Помимо того, что проводимая на базе Томского государственного педагогического университета предметная олимпиада нацелена на раскрытие научных и творческих способностей обучающихся, стимулирование интереса к изучению литературы, она позволяет предварительно оценить уровень сформированности функциональных навыков, выявить дефициты в профессиональной подготовке студентов. Для более точной оценки необходимы массовые систематические мониторинги, учитывающие динамику в выявленных на предварительном этапе педагогического эксперимента проблемных зонах. Полученные в ходе таких исследований результаты позволят корректировать дидактические подходы в системе высшего образования.

Оценка результатов участников олимпиады происходила путём критериального оценивания индивидуальных работ. После нахождения усреднённого показателя (отдельно по разным видам выполненных заданий и в их совокупности) производилась стратификация участников по трём группам согласно привычной в педагогической практике ориентации на выделение низкого (проявляется слабо), среднего (проявляется устойчиво) и высокого (проявляется хорошо) уровней сформированности оцениваемых знаний, умений, навыков. Результаты олимпиады представлены принадлежностью каждого конкретного участника к одной из трёх групп и полученной оценкой в баллах.

Критерии оценивания ответов:

- достоверность, фактическая точность;
- способность привлекать контекстуальную информацию, фоновые знания;
- правильность ответа, то есть корректное изложение извлечённой из текста информации по заданным вопросам;
- аргументированность ответа – представление собственного анализа и позиции обучающегося;
- качество письменной речи, которое не должно затруднять понимания смысла ответа;
- оригинальность решения задач;
- целесообразность, рациональность и обоснованность предлагаемых решений и др.

Для обеспечения критерия надёжности при проверке олимпиадных заданий использовался перекрёстный метод, то есть два эксперта независимо оценивали ответы.

Одной из задач при разработке измерительных материалов было определение специфики инструментария для двух образовательных ступеней: 1–2 курсов и 3–4 соответственно. Участникам олимпиады предлагались задания разной степени сложности, варианты составлялись с учётом изученного студентами материала в рамках дисциплин. С одной стороны, они подразумевали знание фактического материала по истории литературы и литературоведению, с другой стороны, проверялись

«мягкие» навыки – умение сопоставлять текстовую информацию, привлекать в качестве аргументов контекстуальные факты, выявлять сходства и различия между художественными явлениями и т. д. В качестве материала для размышлений предлагались как тексты справочно-информационного характера, так и научные работы и, конечно, художественные произведения.

Все задания, включённые в бланки ответов, разделены на три блока: первый (А) включал задания открытого типа и задания на соответствие, предполагающие однозначные ответы; задания второй части (Б) требовали более развёрнутого ответа, в том числе на сопоставление, размышление; в третьем блоке (В) предлагались задания творческие, требующие развёрнутых ответов, направленные на формирование способности к обоснованию собственной позиции, формулировку экспертного заключения, а также на проявление творческих способностей в плане текстовой деятельности (составление текстов разных жанров).

Задания репродуктивного типа (передать/воспроизвести информацию, изученную в предметном блоке) составили от 14,3% (2 задания из 14 для 3 и 4 курсов) до 25% (2 из 8 для 1 и 2 курсов); они позволили оценить знаниевый уровень предметного содержания (включая фактическую и контекстуальную информацию). В качестве примера приведём следующее:

К какому композиционному элементу относится отрывок из былины «Волх Всеславьевич»:

По саду, саду по зелёному

Ходила-гуляла молода княжна Марфа

Всеславьевна,

Она с камени скочила на лютого на змея –

Обвивается лютый змей

Около чёбота зелен сафьян,

Около чулочика шёлкова,

Хоботом бьёт по белу стегну.

(Волх (В)сеславьевич («По саду, саду, по зелёному...»)) [15].

Задания, составленные по типу заданий ЕГЭ части 1 или олимпиадных заданий, направленные на проверку способности

сопоставлять и аргументировать, в общей структуре ответов занимали от 2 (25%) до 5 (35,7%). Междисциплинарный характер некоторых из них позволил проверить способность переноса знаний в иные сферы культурной и профессиональной жизни. Наряду с вербальными текстами были даны визуальные образы (репродукции картин, портретов) и аудиозаписи художественных произведений. Приведём пример такого рода заданий:

Какие эпизоды романа Л.Н. Толстого «Война и мир», с Вашей точки зрения, представляют интерес для художника-иллюстратора и почему? (Свою позицию обоснуйте, опираясь на текст произведения).

Наконец, третий блок заданий требовал творческой включённости и большей затратности по времени; они воспринимались обучающимися как сложные, выполнялись не всеми участниками, несмотря на то что при их выполнении можно было заработать большее количество баллов. Пример одного из таких заданий:

Представьте себя в роли цензора и напишите от его лица цензурное заключение (запрещение) на одно из произведений русской литературы второй половины XIX века для ведущего литературного журнала этого периода (укажите его название).

От 42,9% до 75% заданий в общей структуре ответов оценивались нами как задания по функциональной филологической грамотности. Такие задания составлялись с учётом следующих требований:

1) оценивать умение не только «вычитывать» необходимую информацию, но и слышать её, понимать как целостный смысл написанного и услышанного текста, так и отдельных текстовых компонентов; при этом основную долю «звучащих» в заданиях текстов на аудирование составляют художественные тексты, что отражает специфику профессиональной подготовки будущего педагога-филолога. Способность слышать продолжительные сплошные звучащие тексты особенно актуальна стала в период активного использования дистанционных форматов обучения во время

пандемии, когда занятия проводились в онлайн-режиме. Снижение качества обучения в этот период (отмечаемое многими педагогами), вероятно, определялось психологическими особенностями аудиального восприятия и, возможно, некорректным структурированием и интонированием лекционной информации преподавателем, но подобные предположения требуют дальнейшего серьёзного изучения;

2) использовать в измерительных материалах не только сплошные тексты, тексты единой повествовательной логики (что является важным как в образовательной практике, так и в профессиональной деятельности), но и составные тексты (содержащие гиперссылки, иллюстрации, таблицы, схемы, карты);

3) выбирать для заданий тексты, с которыми студенты регулярно встречаются в образовательной практике и в повседневной жизни: выдержки из реальной научной работы, словаря терминов; также предлагалось задание с использованием QR-кода, гиперссылок на сайты в сети интернет и т.д.;

4) моделировать ситуации работы с текстами, которые требуют от обучающихся активного действия, принятия обоснованного решения, например, при смене субъектной позиции (театральный критик, редактор-составитель научного издания, автор художественного произведения, исследователь).

За основу нами была взята модель оценки читательской грамотности PISA-2018 (с учётом метапредметности и ориентации на выявление мыследеятельностных навыков). Корректировка диагностической модели подразумевает расширение границ понятия «читательская грамотность» и разработку термина «филологическая грамотность», учитывающего высокую значимость любых видов речевой деятельности не только в повседневности, но и в профессиональных сферах (филология, педагогика). Предметом измерения всех заданий по функциональной грамотности являются уровень сформированности навыков разных видов речевой деятельности обучаю-

щихся (аудирование, чтение, письмо, говорение) в формате восприятия, понимания, интерпретации текстовой информации относительно её ситуативного применения, а также устного и письменного текстопорождающего продуцирования. Для студентов-филологов функциональная грамотность означает способность решать задачи профессионального (предметного, педагогического), а также социального, коммуникативного характера, поэтому измерительные материалы были направлены на выявление следующих способностей:

- адекватно воспринимать и интерпретировать информацию из разных видов источников (бумажный носитель, аудио-, видеоизображения);
- выделять в большом объёме текстового материала главное и второстепенное;
- точно следовать заданным инструкциям;
- обобщать, делать выводы на основе полученной информации;
- проводить сопоставительный анализ;
- владеть разными речевыми жанрами, в том числе научными, официально-деловыми, художественными [2, с. 16].

Кроме того, применимые корректировки модели важны и с точки зрения возрастных характеристик участвующих в диагностике обучающихся: задания ориентированы на обучающихся вузов, что определяет предметное содержание заданий с учётом профессиональной (педагогической) направленности. Несмотря на то, что функциональная филологическая грамотность предполагает письменные и устные формы речевого поведения, в рамках олимпиады все ответы предполагались только в письменной форме.

Итак, в период с 30 сентября по 05 октября 2024 года на базе историко-филологического факультета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ) состоялась предметная студенческая олимпиада по литературе, в которой приняли участие студенты 1–4 курсов, общее количество участников – 109 человек, что составило

70,32% от общего контингента обучающихся. Согласно условиям, в интеллектуальном мероприятии могли принимать участие все желающие, предварительный отбор не проводился. Олимпиада проходила в один тур. Участие было личным (индивидуальным). Количественный анализ участия в олимпиаде представлен ниже (рис. 1, 2).

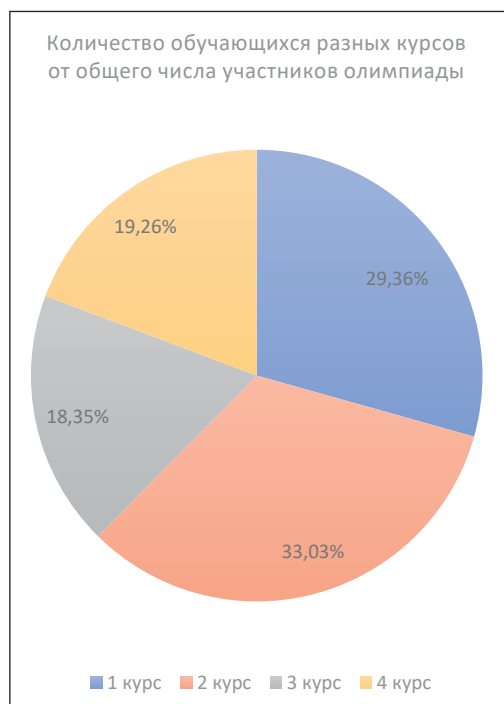


Рис. 1 / Fig. 1.

Процентное распределение участников олимпиады по курсам

Percentage distribution of Olympiad participants by university years

Количество заданий для обучающихся разных курсов отличалось: 1–2 курс – 8 заданий, 3 курс – 14 заданий, 4 курс – 13 заданий. На выполнение работы отводилось 90 минут. В Таблицах 1 и 2 представлены результаты участников олимпиады.

Показатели студентов второго курса приближены к аналогичным показателям 1 курса. Если с заданиями части А учащиеся справились, в целом, неплохо, то основные затруднения, как видно из таблицы

Таблица 1/ Table 1.

Рейтинговое распределение по группам участников олимпиады 1 курса
Rating distribution by groups of 1st year Olympiad participants

Общее количество баллов	35-20	19-10	9-0
Количество участников	3	20	9
Задания части А			
Рейтинговые группы	3 балла	2 балла	0-1 балл
Количество участников	4	14	11
Задания части Б			
Рейтинговые группы	3 балла	2 балла	0-1 балл
Количество участников	3	6	20
Задания части В			
Задание 1			
Рейтинговые группы	11-9 баллов	8-4 балла	3-0 баллов
Количество участников	2	25	6
Задание 2			
Рейтинговые группы	12-9 баллов	8-4 балла	3-0 баллов
Количество участников	1	22	9

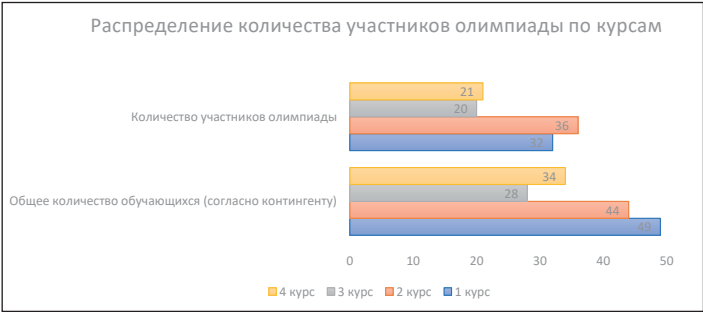
Таблица 2/ Table 2.

Рейтинговое распределение по группам участников олимпиады 2 курса
Rating distribution by groups of 2nd year Olympiad participants

Общее количество баллов	32-20	19-10	9-0
Количество участников	2	19	16
Задания части А			
Рейтинговые группы	3 балла	2 балла	1-0 балл
Количество участников	11	17	2
Задания части Б			
Рейтинговые группы	3 балла	2 балла	1-0 балл
Количество участников	2	2	32
Задания части В			
Задание 1			
Рейтинговые группы	11-9 баллов	8-4 балла	3-0 баллов
Количество участников	7	19	11
Задание 2			
Рейтинговые группы	12-9 баллов	8-4 балла	3-0 баллов
Количество участников	3	19	15

Рис. 2 / Fig. 2.

Количественное соотношение участников олимпиады
Quantitative ratio of Olympiad participants



2, вызвали вопросы части Б. Анализируя ответы студентов, мы пришли к выводу о том, что они либо не поняли задания, либо не знакомы с жанрами, в которых им предложено было работать. Приведём пример такого задания:

Перейдите по QR-коду на официальный сайт научного издания «Сибирский филологический журнал», в котором была опубликована статья о выходе научной монографии Л.П. Якимовой «Поэтика русской литературы в семиологическом освещении»; составьте перечень вопросов для интервью с автором монографии.

Составленные студентами вопросы для интервью носили, по преимуществу, обобщающий характер, как в приводимых ниже примерах, что свидетельствует о слабом представлении о целях, задачах жанра научно-публицистического интервью. Кроме того, судя по составленным вопросам абсолютное большинство студентов не стали читать (даже бегло) обзорную статью о монографии, изначально они не имели представления о её содержании и ориентировались исключительно на название книги при выполнении задания. Это привело к поверхностным решениям.

Пример 1: «Что побудило вас изучить поэтику русской литературы именно с семиологической точки зрения? Какие методы исследования вы считаете наиболее эффективными в анализе художественных текстов?»

Пример 2. «Как вы пришли к идее рассмотреть поэтику русской литературы через призму семиологии? Какие основные принципы семиологии вы применяли в своей работе? Какие ключевые разделы вы считаете наиболее значимыми? Почему? Были ли у вас в процессе написания какие-либо неожиданные результаты или открытия? Какая у вашей монографии целевая аудитория? Как вы видите практическое применение ваших выводов в преподавании литературы?».

Сходная ситуация наблюдалась и в работах студентов 2 курса. Так, предполагалось, что при выполнении одного из заданий они составят информационный

буклет о предстоящей литературной смене в летнем лагере, посвящённой юбилею писателя. Однако большинство испытуемых ограничились формулировками общего характера. Студенты не поняли, что им необходимо было представить информацию о конкретном писателе и писали работы в очень обобщённом формате: «Дорогие читатели и будущие гости! Мы рады представить вам новость об открытии смены в лагере «...» в честь юбилея любимого всеми писателя «...». Мы считаем важным погрузить вас в атмосферу того времени, когда «...» начинал свой творческий путь...». Такого рода ответы не соответствовали критериям (достоверности приводимого фактического материала). Лишь одна работа отвечала необходимым для максимального балла параметрам.

Предложенные нами задания не походили на типичные вопросы, предлагаемые в процессе обучения и направленные на закрепление базовых знаний. Неожиданные формулировки уже известных понятий, задания, требующие критического подхода к анализируемому материалу, вызывали наибольшие трудности при их выполнении. Отдельно следует сказать и о слабом представлении студентов о формальных жанровых параметрах словарной статьи, информационного буклета, интервью с автором монографии и др.

Наиболее высокие результаты можно было получить за задания части В, однако в силу повышенной сложности и ограниченности времени с ними справились всего 3 человека.

С учётом того, что на 3 и 4 курсах студенты изучают дисциплину «Методика преподавания литературы», в рамках которой знакомятся со структурой ВПР, ОГЭ, ЕГЭ по литературе, форматом Итогового сочинения и Всероссийской олимпиады, частично олимпиадные задания были составлены по похожим моделям, то есть целенаправленно переработаны и скорректированы на основе общедоступных материалов, размещённых Центральной предметно-методической комиссией Всероссийской олимпиады школьников по

Таблица 3/ Table 3.

Рейтинговое распределение по группам участников олимпиады 3 курса
Rating distribution by groups of 3rd year Olympiad participants

Общее количество баллов	30-46	20-29	0-19
Количество участников	4	8	9
Задания части А			
Рейтинговые группы	3-4 балла	1-2 балла	0 баллов
Количество участников	3	5	13
Задания части Б			
Рейтинговые группы	3-4 балла	1-2 балла	0 баллов
Количество участников	6	10	5
Задания части В			
Рейтинговые группы	4-5 баллов	2-3 балла	0-1 балл
Количество участников	3	9	9

литературе. Обобщённые результаты представлены в Таблицах 3 и 4.

Несмотря на то, что задания в части А были достаточно лёгкими, основанными на изученном материале, справились с ними только 38% студентов. Серьёзные затруднения вызвало задание на соотнесение портрета писателя с фотографией сцены из кинофильма, представляющего экранизацию литературного произведения. Только два человека успешно выполнили это задание, но при этом никто не назвал верно имена всех писателей. На этапе рефлексии в беседе студенты признавались, что не узнали на портретах Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и И.С. Тургенева, поскольку «никогда не видели этих писателей, изображённых без бороды, молодыми». С экранизациями по художественным произведениям студенты в абсолютном большинстве своём не знакомы: десять человек узнали по фотографии фильм-сериал Тома Харпера «Война и мир» (2016 г.), остальные экранизации указаны были неверно.

С заданиями части Б успешно справились 74% студентов, однако не всегда их ответы были полными, отвечающими критерию «обоснование своей позиции, удачные и оригинальные примеры из художественных произведений».

К выполнению заданий части В приступили 53% участников, но большинство из них дали ответы на один-два вопроса из пяти. Так, затруднение вызвало задание, в

котором нужно было назвать литературно-критические статьи, при этом студенты смогли вспомнить лишь хрестоматийные работы В.Г. Белинского и А.В. Дружинина. Среди немногочисленных ответов на Задание 2 (формулировка звучала следующим образом: «Представьте себя в роли цензора и напишите от его лица запрет на издание одного из произведений русской литературы XIX века») имелись удачные, творческие ответы:

Пример 1. «Физиологический очерк Даля «Петербургский дворник» не несёт в себе литературной ценности. Зачем писателю рассказывать о буднях обычного человека? Читателю это неинтересно. Литература должна развлекать и отвлекать от суровых реалий жизни. А если все будут писать о подобных вещах, то общество морально погибнет от скуки и отчаяния. Если и писать о жизни обыкновенных людей, то и финал должен быть оптимистичным, как у Булгарина в очерке «Извозчик-ночник», где герой в конце получает хорошие деньги от пассажира. Это вызывает удовлетворение у читателя, потому что в итоге появляется надежда. Написание о реальном не заставляет писателей фантазировать и придумывать. Нет ничего сложного написать о том, что ты видишь каждый день, это всё равно, что делать заметки в личном дневнике».

Пример 2. «Произведение Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» – весьма сомнительное. В названии указан святой

праздник, и читатель ждёт соответствующую историю, но вместо этого мы получаем чертей и ведьм. Ересь и бесовство! Верующий человек Вакула почему-то спокойно использует дьявольскую силу. Читатель может подумать, что это нормально. Возлюбленная Вакулы – избалованная девчонка. Это совершенно непристойный пример поведения молодой девушки. Лишь императрица Екатерина изображена достойно. Это милосердная и простодушная женщина, которая помогает герою».

Самым сложным оказалось Задание 6, в котором по фотографиям театральных сцен предлагалось сделать предположение, по мотивам какого литературного произведения был поставлен этот спектакль. Только один человек высказал своё предположение, что показывает отсутствие кругозора, межпредметных и контекстуальных знаний студентов, не знакомых с современным театральным искусством и режиссёрскими постановками.

Результаты олимпиады продемонстрировали, что студенты способны справиться со стандартными типовыми заданиями формата ЕГЭ, но испытывают серьёзные затруднения при выполнении заданий межпредметного, творческого, аналитического характера.

63% студентов с заданиями части А справились. Ответы показали достойное знание содержания художественных произведений, но при этом нетвёрдое владе-

ние литературоведческой терминологией. Ещё лучший результат (88%) был по заданиям части Б, предполагавшим развёрнутый ответ на вопрос, например: Отвечает ли Н.А. Некрасов на вопрос, вынесенный в заглавие произведения «Кому на Руси жить хорошо?» 57% студентов успешно справились с заданиями части В. Выполняя одно из последних заданий этой части, студенты проявили литературные способности. Для наглядности приведём примеры ответов:

Пример 1. «Не мило мне хмурое небо, / Но успокаивать его не буду. / По вкусу печаль мне такая, / Что искупится надеждой и ждёт, / Когда солнечный свет / Пробьётся чрез белые дали.../ А осень пусть ищет другого героя, / Холодного слушателя горького, / Мокрого слова //».

Пример 2. «Всё меняется. Раньше дожди были легки, / Как золотые капельки росы. / Опускались они с облаков, / Оставляя свежесть вновь и вновь. / Сейчас же тяжёлые тучи нагоняет / Ветер мрачных воспоминаний, / Которые стеной на тебя обрушиваются, / И твоё сердце, комок залежавшегося тепла, / Под их натиском рассыпается //».

Заключение

Интеллектуальное творческое мероприятие конкурсного характера продемонстрировало не только умения, знания обучающихся по профильным дисциплинам, но также сформированность функциональных навыков. Как и ожидалось, наилучшие показатели были продемон-

Таблица 4/ Table 4.

Рейтинговое распределение по группам участников олимпиады 4 курса Rating distribution by groups of 4th year Olympiad participants

Общее количество баллов	30-46	20-29	0-19
Количество участников	3	14	4
Задания части А			
Рейтинговые группы	3 балла	2 балла	0-1 балл
Количество участников	2	12	7
Задания части Б			
Рейтинговые группы	3 балла	2 балла	0-1 балл
Количество участников	4	16	1
Задания части В			
Рейтинговые группы	4-5 баллов	2-3 балла	0-1 балл
Количество участников	3	12	6

стрированы студентами старших курсов, однако большинство бонусов они набирали за задания, сформулированные по модели ЕГЭ, с которым они хорошо знакомы.

В целом, предметные результаты у всех участников можно признать удовлетворительными, однако анализ выявил и проблемные зоны, которые предстоит корректировать. Так, распространёнными ошибками можно назвать неуверенное владение литературоведческой терминологией, отсутствие читательского кругозора: студенты неплохо знают изученный в рамках историко-литературных курсов материал, но мало читают выходящую за рамки обязательных списков литературу. Также стоит обратить внимание на знакомство с фактами «окололитературной», культурной жизни (например, с литературными премиями, кино- и театральными интерпретациями литературных произведений и т. д.).

Наибольшие затруднения у участников олимпиады вызвали задания по функциональной грамотности: вычленение необходимой информации из текста; оценка достоверности информации, интеграция знаний из разных предметных областей. Задания, сформулированные нестандартно, не в полной мере были поняты участниками, поэтому ответы были неполными или задания вовсе не выполнялись.

Поскольку функция диагностики сводится не к выявлению недостатков в знаниях студента, а к определению направлений улучшения результата, в качестве рекомендаций по минимизации обнару-

женных дефицитов могут быть предложены изменения в дидактических подходах преподавания: пересмотр структуры рабочих программ дисциплин и практик с точки зрения сбалансированности информационного наполнения, методических подходов к изучению материала, разнообразных практических подходов к изучению и использованию этого материала в различных профессиональных и жизненных ситуациях; конструирование учебных заданий по функциональной грамотности (в формате текущей и промежуточной аттестации) на материале изучаемых литературных текстов и не только; разработка различного рода дополнительных форматов образовательной деятельности (профессиональные конкурсы, мастер-классы, ворк-шопы, майнинги, в том числе в электронной среде), направленных на развитие функциональных филологических навыков, и интеграция их в образовательную практику вузовского образования.

Апробированный в ходе проведения олимпиады пакет оценочных средств отвечает критерию надёжности, позволяет измерять достигнутые обучающимися (или, наоборот, не достигнутые) результаты обучения, обеспечивает главную функцию – оценивание для корректировки образовательной траектории и дальнейшего развития.

Перспективы разработки темы связаны с проведением мониторинга, который позволил бы системно оценить динамику интересующих показателей, в том числе функциональной грамотности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Николина В.В. Развитие функциональной грамотности учащихся в педагогическом процессе // Нижегородское образование. 2021. № 1. С. 4–13.
2. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 112–123.
3. Колачев Н.И., Рутковская Е.Л., Ковалёва Г.С., Половникова А.В. Факторы финансовой грамотности российских школьников на примере результатов исследования PISA-2018 // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 166–186.
4. Ковалёва Г.С., Нурминская Н.В. Аналитический отчёт «Изучение скорости чтения пятнадцатилетних учащихся» // Центр оценки качества образования ИОСО РАО. М., 2001.
5. Чабан Т.Ю., Рябинина Л.А., Ковалёва Г.С., Сидорова Г.А., Баранова В.Ю. Как российские 15-летние учащиеся справляются с традиционными и новыми читательскими задачами (на основе анализа результатов PISA-2018) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2. № 5 (79). С. 9–30.

6. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5–9 классов во внеурочной деятельности (с использованием открытого банка заданий на основе программы курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни»). 9 класс. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 291 с.
7. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и Школа. 2021. № 1. С. 199–208.
8. Саметова Ф.Т., Мырзаханова Ф.М. Функциональная грамотность как один из показателей уровня социально-культурного развития человека // Научное обозрение. Фундаментальные и прикладные исследования. 2020. № 2. URL: <https://scientificreview.ru/ru/article/view?id=82> (дата обращения: 18.11.2024).
9. Ковцун А.А., Кохичко А.Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука и школа. 2022. № 6. С. 99–109.
10. Пакина Т.А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России // Вестник педагогических наук. 2022. № 5. С. 201–206.
11. Ковалёва Г.С., Колачев Н.И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2. № 1(90). С. 9–31.
12. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография. Омск: СибАДИ, 2012. 196 с.
13. Сизякина В.М., Лопатухина Т.А. Феномен функциональной грамотности в современной высшей школе // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. 2019. № 38(3). С. 463–472.
14. Сазонова Н.И., Рудницкий Ю.А. Ценностные ориентиры современной молодёжи и формирование функциональной грамотности студента: из опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2024. Вып. 5 (57). С. 24–32.
15. Волх (В)сеславьевич («По саду, саду, по зелёному...»). Древние Российские стихотворения, собранные Киршею Даниловым; под ред. А.П. Евгеньева, Б.Н. Путилова. М.: Наука, 1977. 2-е доп. изд. С. 32–36.
16. Конасова Н.Ю. Развитие и оценка функциональной грамотности учащихся. Волгоград: Учитель, 2014. 141 с.

REFERENCES

1. Nikolina, V.V. (2021) Development of functional literacy of students in the pedagogical process. Nizhny Novgorod Education, no.1, pp. 4-13. (In Russ.)
2. Koval, T.V., Dyukova, S.E. (2019) Global competencies – a new component of functional literacy. Domestic and Foreign Pedagogy, vol. 1, no. 4 (61), pp. 112-123. (In Russ.)
3. Kolachev, N.I., Rutkovskaya, E.L., Kovaleva, G.S., Polovnikova, A.V. (2024) Factors of financial literacy of Russian schoolchildren based on the results of the PISA-2018 study. Education Issues, no. 4, pp. 166-186. (In Russ.)
4. Kovaleva, G.S., Nurminskaya, N.V. (2021) Analytical report “Study of the reading speed of fifteen-year-old students”. Center for Education Quality Assessment IGSE RAE. Moscow. Available at: <https://web.archive.org/web/20161229034322/http://www.centeroko.ru/public.htm> (Accessed: 20 November 2024). (In Russ.)
5. Chaban, T.Yu., Ryabinina, L.A., Kovaleva, G.S., Sidorova, G.A., Baranova, V.Yu. (2021) How Russian 15-year-old students cope with traditional and new reading tasks (based on the analysis of the PISA-2018 results). Domestic and Foreign Pedagogy, vol. 2, no. 5 (79). pp. 9-30. (In Russ.)
6. Kovaleva, G.S., Bochikhina, A.A., Gosteva, Yu.N. and others (eds.) (2023) Methodological recommendations for the development of functional literacy of students in grades 5–9 in extracurricular activities (using an open bank of tasks based on the program of the extracurricular activities course “Functional Literacy: Learning for Life”). Grade 9. M.: Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute for Education Development Strategy”. (In Russ.)
7. Borshchevskaya, A. (2021) Functional literacy in the context of the modern stage of educational development. Science and School, no. 1, pp. 199-208. (In Russ.)
8. Sametova, F.T., Myrzakhanova, F.M. (2020) Functional literacy as one of the indicators of the level of hu-

- man socio-cultural development. Scientific Review. Fundamental and Applied Research, no. 2. Available at: <https://scientificreview.ru/ru/article/view?id=82> (Accessed: 18 November 2024). (In Russ.)
9. Kovtsun, A.A., Kokhichko, A.N. (2022) Scientific approaches to the concept of “functional literacy” in pedagogical theory and practice. Science and School, no. 6, pp. 99-109. (In Russ.)
 10. Pakina, T.A. (2022) Development of functional literacy and formation of the concept of “functional literacy”. Bulletin of Pedagogical Sciences, no. 5, pp. 201-206. (In Russ.)
 11. Kovaleva, G.S., Kolachev, N.I. (2023) Functionality of the project “Monitoring the formation of functional literacy of students”. Domestic and Foreign Pedagogy, vol. 2, no. 1 (90), pp. 9-31. (In Russ.)
 12. Frolova, P. I. (2012) Formation of functional literacy as a basis for the development of educational and cognitive competence of students of a technical university in the process of studying humanitarian disciplines. Omsk: SIBADI. (In Russ.)
 13. Sizyakina, V.M., Lopatukhina, T.A. (2019) The phenomenon of functional literacy in modern higher education. Scientific Bulletin of Belgorod State University, no. 38 (3), pp. 463-472. (In Russ.)
 14. Sazonova, N.I., Rudnitsky, Yu.A. (2024) Value orientations of modern youth and the formation of functional literacy of students: from the experience of teaching the discipline “Fundamentals of Russian statehood”. Pedagogical Review, no. 5 (57), pp. 24-32. (In Russ.)
 15. Evgenieva, A.P., Putilov, B.N. (eds.) (1977). Volkh (V)seslavyevich (“Through the garden, the garden, through the green...”) Ancient Russian poems, collected by Kirshey Danilov. M.: Nauka, pp. 32-36. (In Russ.)
 16. Konasova, N.Yu. (2014) Development and assessment of functional literacy of students. Volgograd: Teacher. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Сафонова Екатерина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы, Томский государственный педагогический университет, Томск

Чернявская Юлия Олеговна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской литературы, Томский государственный педагогический университет, Томск

Юрченкова Оксана Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русской литературы, Томский государственный педагогический университет, Томск

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Ekaterina A. Safonova – Candidate of philological sciences, Senior lecturer, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Yuliya O. Tchernyavskaya – Candidate of philological sciences, Associate prof., Senior lecturer, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Oksana N. Yurchenkova – Candidate of philological sciences, Associate prof., Head of the Department of Russian Literature, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 373.2

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-108-117

ПРОПЕДЕВТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ-ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Якушкина М. С.

Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

vosp_spbgu@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.04.2025
Одобрена после рецензирования 25.04.2025
Принята к публикации 15.05.2025

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки педагогов к массовому использованию театрализованной деятельности в воспитании детей-школьников. Представлено описание подготовительной работы с педагогами к использованию в воспитательных практиках с детьми с ОВЗ театрализованной деятельности, которая рассматривается как педагогическая пропедевтика. Алгоритм подготовки педагогов связан не только с возрастными и личностными особенностями развития особенных детей, но и с постепенным расширением и усложнением сферы общения с театральным персонажем. Приведены результаты внутришкольного исследования процесса подготовки педагогов к театрализованной деятельности детей с НОДА (нарушениями опорно-двигательного аппарата) и ЗПР (задержкой психического развития) в школе-интернате «Красные Зори» в г. Петергоф (Санкт-Петербург) и результаты апробации алгоритма пропедевтической подготовки педагогов к использованию театрализованной деятельности в воспитании таких школьников. Содержание театрализованной деятельности основано на образцах региональной культуры – сказках территории современной Ленинградской области. Обсуждается практическая возможность создания сетевого педагогического сообщества нескольких территориально разобщённых школ (школьная сеть) на основе активного использования театрализации в урочной и внеурочной работе, в т.ч. с участием родителей.

Ключевые слова: педагогическая пропедевтика, театрализованная деятельность, воспитание, обучающиеся с ОВЗ, образцы региональной культуры.

Финансирование: Исследование поддержано грантом Губернатора Ленинградской области и является направлением реализации проекта «В мире чудесных открытий» Ленинградского отделения Общероссийского благотворительного фонда «Российский детский фонд» в 2025 г.

Для цитирования: Якушкина М.С. Пропедевтика использования педагогами театрализованной деятельности в воспитании детей-школьников с ОВЗ // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 108–117. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-108-117>

Original article

PROPAEDEUTICS OF TEACHERS' USING THEATRICAL ACTIVITIES IN UPBRINGING SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES

M. Yakushkina

Tolyatti State University, Tolyatti, Russia

vosp_spbgu@mail.ru

The article was submitted on 03.04.2025

Approved after review on 25.04.2025

Accepted for publication on 15.05.2025

Abstract. The article discusses the problem of teacher training for the mass use of theatrical activities in upbringing of schoolchildren. Preliminary work with teachers for the use of theatrical activities in upbringing practices with children with disabilities, which is considered as pedagogical propaedeutics, is described. The algorithm of teacher training is related not only to the age and personal characteristics of the development of special children, but also to the gradual expansion and complication of the sphere of communication with a theatrical personage. The article presents the results of intra-school research of the process of preparing teachers for theatrical activities of children with NODA (musculoskeletal disorders) and ASD (mental retardation) at Krasnye Zori boarding school in Peterhof (St. Petersburg) and the results of testing the algorithm of propaedeutic preparation of teachers for the use of theatrical activities in the upbringing of such school children. The content of the theatrical activity is based on samples of regional culture – fairy tales of the territory of the modern Leningrad region. The practical possibility of creating a network pedagogical community of several geographically separated schools (school network) based on the active use of theatricalization in lessons and extracurricular activities, including with the participation of parents, is discussed.

Keywords: pedagogical propaedeutics, theatrical activities, upbringing, schoolchildren with disabilities, samples of regional culture.

Financing: The research was supported by a grant from the Governor of the Leningrad Region and is the focus of the project “In the World of Wonderful Discoveries” of the Leningrad branch of the All-Russian Charitable Foundation “Russian Children's Fund” in 2025.

For citation: Yakushkina, M.S. (2025). Propaedeutics of teachers' using theatrical activities in upbringing schoolchildren with disabilities. In: Man and Education, 2 (83), 108–117 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-108-117>

Введение

Президент РФ В.В. Путин по итогам встреч с молодёжными организациями в 2021 году поручил Правительству РФ организационно поддержать создание школьных театров¹. Школьные театры были представлены в документах Правительства РФ как «важный инструмент воспитания

подрастающего поколения и социальный лифт для талантливых детей»².

Очевидно, что воспитательный потенциал театра велик и многогранен. Театр, по нашему мнению, отражает реальность событийного подхода к воспитанию и педагогике в целом. Театрализованная деятель-

¹ Поручение Президента Российской Федерации В.В. Путина от 24 сентября 2021 года № Пр-1806 «О развитии и поддержке школьных театров». // Сайт Президента. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/71013> (дата обращения: 27.03.2025)..

² Приказ Министерства просвещения РФ от 17.02.2022 № 83 «О Совете Министерства просвещения Российской Федерации по вопросам создания и развития школьных театров в образовательных организациях субъектов Российской Федерации»// Гарант[сайт]. URL: <https://base.garant.ru/404474284/> (дата обращения: 27.03.2025).

ность, органично включённая в воспитательный процесс, – универсальное средство развития личностного потенциала человека [1], умения брать на себя определённую ответственность, приобретать жизненный опыт [2]. По мнению Д.Б. Эльконина, «в игре не только развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, но и коренным образом изменяется позиция ребёнка в отношении к окружающему миру и формируется механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения» [3, с. 342].

Особенно сложен для формирования взаимоотношения с окружающим миром внутренний мир ребёнка с нарушениями развития. Театрализованная деятельность позволяет современному особенному ребёнку, осознанно осваивая гуманистические, нравственные ценности, постепенно становится полноценным гражданином. В сборнике трудов «Основы дефектологии» ещё в 20-е годы Л.С. Выготский пишет: «Пусть умственно отсталые дети учатся дольше, пусть они научатся меньшему, чем нормальные дети, пусть, наконец, их учат по-иному, применяя особые методы и приёмы, приспособленные к своеобразным особенностям их состояния, но пусть они учатся тому же, что и все остальные дети, пусть получают такую же подготовку к будущей жизни, чтобы потом участвовать в ней в какой-то мере наравне с остальными» [4, с. 134–135].

Ещё на заре человечества тайны театра жрецы, врачи, философы использовали для лечения души человека. Так, например, в Древней Греции выстраивали галереи скульптур человеческих добродетелей, созерцание которых облагораживало человека. По мнению австрийского философа и педагога XX века, создателя концепции вальдорфской школы [5] Рудольфа Шнайдера, раньше считалось, что «...каждый человек от природы болен..., воспитание уподоблялось процессу исцеления, который приносил ребёнку вместе со зрелостью ещё и здоровье для полноценного человеческого бытия» [6, с. 39]. Использование его педагогических разработок в практической работе

с детьми с ОВЗ и сегодня делает ребёнка более открытым для взаимодействия с окружающим миром [7].

Театр расширяет кругозор особенного ребёнка. В театре можно обогатить словарный запас, постепенно осваивая что-то новое, прикасаясь к мировой истории театра, знакомясь с произведениями классиков, игрой знаменитых актёров. Театр улучшает пластику и диапазон речи ребёнка, развивает внимание и быстроту реакции, способствует развитию фантазии и воображения ребёнка: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества» (В.А. Сухомлинский) [8, с. 1]. С ребёнком после спектакля педагог может обсудить сюжет и возможные авторские изменения спектакля, ошибки героев, их достижения и добрые дела [9].

Глядя на актёров в театре, ребёнок учится понимать себя, осознавать и выражать свои эмоции. Театр учит разбираться в человеческих отношениях, сочувствовать любимым героям. Групповой характер театрализованной деятельности способствует созданию общности детей [10], взаимодействию и сотрудничеству между ними [11]. По словам К.С. Станиславского, «особенность сценического общения заключается в том, что оно происходит одновременно с партнёром и со зрителем. Замечательно то, что и с тем, и с другим общение является взаимным. В процессе общения надо уметь приспосабливаться к обстоятельствам, к времени, к каждому из людей в отдельности. Лучше всего наблюдать эти приспособления у детей» [12, с. 258].

Театр во все времена позволял через эмоциональное воздействие проповедовать идеи, формировать мировоззрение народа; давал уроки верности, героизма, воспитания мужества.

По мнению многих исследователей, театрализованная деятельность создаёт условия и даёт средства для решения жизненно важных задач [13; 14, с. 59]. Детям с особыми образовательными потребностями разных нозологий театр даёт средства художественного восприятия окружающего

мира [15], средства лечебного воздействия, становится средством профилактики и коррекции. В театрализованной деятельности ребёнка с ОВЗ неразрывно связаны целостным воспитательным процессом игра, обучение, воспитание и социализация [16].

Мощный ресурс развития, обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями и источник неуверенности в своих силах педагогов – школьный театр [17]. Групповая театрализованная деятельность формирует навыки общения в разновозрастных группах [15], помогает родителям осваивать мир особенного ребёнка. В свою очередь, равноправный диалог и совместная театрализованная деятельность детей и взрослых формирует прочные межпоколенные отношения, обогатив тем самым целостный процесс воспитания и обучения в семье и школе.

Однако школа как социокультурный институт не готова сегодня к деятельности школьного театра, и далеко не каждый педагог готов использовать театрализованную деятельность в ежедневной педагогической практике. Отметим некоторые причины неготовности педагогов к театрализованной деятельности. Прежде всего, это недостаточная теоретическая подготовка, связанная с историей развития театра, навыками театрального мастерства, умением перевоплощаться в другого человека, петь, танцевать, организовывать совместную работу в группе школьников с разными возможностями и особенностями развития. Необходимо отметить отсутствие интереса у многих педагогов к театральным играм и желания заниматься театральным мастерством. Сложности возникнут у педагогов, склонных к авторитаризму, жёсткому контролю поведения школьников и нежеланию давать им какую-либо свободу действий в школе. Наконец, существует непонимание некоторыми педагогами логической последовательности использования театрализованных игр в зависимости от возрастных и психофизиологических особенностей ребёнка.

Можно сказать, что сегодня существует противоречие между значительным потенциалом театрализованной деятельности в развитии личного потенциала педагога, воспитателя, родителей детей и школьников и их неготовностью создать условия для развития и адаптации ребёнка с ОВЗ, а также противоречие между многоуровневой организационной поддержкой создания театра в школе и отсутствием интереса педагогов к использованию театра в ежедневной деятельности. Проблема – в отсутствии педагогической пропедевтики использования театрализованной деятельности в воспитании детей-школьников (особенно детей с ОВЗ). Создание такой системы может вывести школьную педагогику на качественно новый уровень.

Цель исследования – разработка алгоритма педагогической пропедевтики, рассмотренной как последовательность освоения педагогами различных видов театрализованной деятельности и использования их в ежедневных воспитательных практиках с детьми-школьниками с ОВЗ.

Задачи исследования:

1. Осуществить пилотный мониторинг знакомства детей-школьников с театром.
2. Обосновать взаимосвязь выбранного алгоритма внутришкольной предварительной подготовки педагогов к использованию театрализованной деятельности в воспитании детей с НОДА, ЗПР и умственной отсталостью с возрастными особенностями развития школьников с ОВЗ и особенностями влияния разных видов театра.
3. Описать содержание опытной работы педагогов-практиков по созданию и апробации алгоритма педагогической пропедевтики, направленной на подготовку педагогов к использованию театрализованной деятельности на основе образцов региональной культуры.
4. Показать на конкретных примерах значение позитивных межпоколенных отношений и совместной разновозрастной творческой деятельности, направленной на событийное освоение традиционных

ценностей, для создания программы педагогической пропедевтики.

Разработанность темы исследования

Настоящее исследование связано с воспитанием детей в процессе театрализованной деятельности.

Понятие «театрализация» [18] рассматривается в работах Н.И. Никоновой как «гармоничное сочетание театрального искусства (условность атрибутов и декораций, особенности актёрского мастерства, режиссёрские умения, цвет, звук) и анализа произведения (повествовательность, сюжет, образы-характеры, конфликт, композиция, жанр, авторская позиция)» [19, с. 134].

Роль театра в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья раскрыта в работах зарубежных педагогов: О. Декроли, Ж. Демор, М. Монтессори, Ж. Эксироль; а также отечественных исследователей: Л.С. Выготского, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнева, Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, В.Ф. Мачихиной. Описание современных методик и результатов использования в коррекционной педагогике театрализованной деятельности представлено в работах: Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой, Е.А. Екжановой, В.В. Заболтиной, И.Ю. Левченко, А.В. Никитиной. Необходимо отметить, что театрализованная деятельность актуализирует сегодня многие ресурсы, применяемые групповой психотерапией. Реализация физического развития ребёнка средствами театрализованной деятельности представлена в работах Н.Н. Ефименко [20], создавшего программу «Театр физического развития и оздоровления», в работах Н.В. Микляевой и С.О. Филипповой [21].

Поиск направлений развития системы отечественного педагогического образования, в которой ребёнок, имеющий особенности развития и особые образовательные потребности, не испытывал бы постоянных негативных эмоций от своих проблем, занимает постоянное внимание педагогов-практиков.

Одна из развитых систем традиционных школьных костюмированных театров страны находится в Санкт-Петербурге. Собственный театр есть в каждой второй школе Санкт-Петербурга. Всего около 400 таких творческих коллективов посещают более 10 тысяч детей-школьников. Методистом школы № 370 г. города О.А. Богдановой разработана инновационная образовательная программа «Школьный Театральный Комплекс – «Школа Успеха»³, в основе которой система поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья средствами театрального искусства во внеурочной деятельности.

Сегодня представлена деятельность театров для детей с ОВЗ в других крупных городах РФ и сельских территориях. Например, деятельность театра в специальной (коррекционной) школе-интернате № 152 г. Новосибирска⁴ позволила педагогам добиться значимых результатов в коррекции и становлении речи детей с ОВЗ. Школьная театральная студия «Мозаика» с. Минькино Мурманской области имеет собственную адаптированную дополнительную общеразвивающую программу для детей с ОВЗ.

В школах Ленинградской области театрализованная деятельность детей с ОВЗ представлена пока недостаточно широко. Можно отметить работу школьного театра «Наш театр», действующего в МБОУ «Рощинский центр образования» в п. Рощино⁵. В 2024 году в Ленинградской

³ Богданова О.А. Инновационная образовательная программа «Школьный Театральный Комплекс – «Школа Успеха» // Образовательная социальная сеть. URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/10/23/innovatsionnaya-obrazovatel'naya-programma-shkolnyy-teatr-kak> (дата обращения: 27.03.2025).

⁴ Шишкина Н.Н. Роль школьного театра и театрализованной деятельности в коррекции и становлении речи детей с ОВЗ // Интерактивное образование: [сайт]. URL: <https://uronsk.ru/articles2/216/36/rol-shkolnogo-teatra-iteatralizovannoy-deyatelnosti-v-korrekcii-i-stanovlenii> (дата обращения: 27.03.2025).

⁵ Наш театр // МБОУ «Рощинский центр образования». URL: <https://roschko.ru/отделение-до/наш-театр/> (дата обращения: 27.03.2025).

области запущен культурно-просветительский проект «Театр – школам»⁶.

Главная задача методических служб коррекционных школ Ленинградской области – оказать поддержку педагогам, способным помочь особенным детям найти своё место в жизни, свой образовательный и профессиональный путь; помочь увидеть красоту и многогранность окружающей среды, научиться взаимодействовать с ней, осознать и раскрыть свои возможности. Применение театрализованной деятельности в ежедневных воспитательных практиках требует от них дополнительной профессиональной подготовки. Как правило, эту подготовку начинают с программ для педагогов краеведческой направленности. Представляет интерес в этом смысле программы: «Жемчужины земли Ленинградской» (Ленинградская область)⁷ и «Мозаика» (с. Минькино Вологодской области)⁸. Для обозначения подготовительной работы с педагогом мы используем понятие «педагогическая пропедевтика», которая трактуется А.Н. Чудиновым⁹, С.И. Ожеговым, Н.Ю. Шведовой¹⁰ как предварительная подготовка к чему-либо, например, к освоению каких-либо понятий, сведений; «опережающее воспита-

ние», нацеленное на подготовку к жизненным ситуациям.

Разработка и апробация пропедевтической программы

В 2024 году в школе-интернате «Красные Зори» в г. Петергофе (Санкт-Петербург) был проведён пилотный мониторинг, связанный со взаимоотношением детей и театра, в котором приняли участие 159 детей с ОВЗ. Исследование показало, что 87% опрошенных детей никогда не посещали театры; 64% детей не знакомы с театром, не представляют какой жизненный опыт они могут там получить. Отметим, что у 73% детей с ОВЗ имеются проблемы в коммуникации; 82% детей с ОВЗ требуется работа с логопедом (низкий темп чтения, ограниченный словарный запас, нарушения устной и письменной речи). Круг общения ограничен родителями (законными представителями), одноклассниками (во время учёбы) и педагогами.

На основании анализа результатов проведённого мониторинга разработан алгоритм пропедевтической подготовки педагогов к использованию театрализованной деятельности в ежедневных воспитательных практиках с детьми-школьниками с ОВЗ в школе-интернате. В разработке контента пропедевтики участвовали более 80% педагогов. В реализации алгоритма пропедевтики им помогали обучающиеся всех возрастных параллелей, а также группа родителей, представляющих результаты совместной разновозрастной деятельности в школе-интернате и дома.

Первый этап – подготовительный. Для подготовки педагогических работников к использованию в работе театрализации педагогами-методистами предложены предварительные игровые формы работы, постепенно расширяющие возможности педагога к освоению театрализованной деятельности:

- физкультурно-оздоровительные мероприятия, которые представляют собой элементы адаптивного физического воспитания;

⁶ Культурно-просветительский проект «Театр – школам» // Санкт-Петербургские ведомости: [сайт]. URL: <https://spbvedomosti.ru/news/gorod/vlenoblasti-zapustili-kulturno-prosvetitskiy-proektteatrshkolam/> (дата обращения: 27.03.2025).

⁷ Методическое пособие к учебному комплекту «Жемчужины земли Ленинградской» для организации внеурочной деятельности в 1-4 классах общеобразовательных организаций / О.Н. Мостова [и др.]; под общ. ред. О. В. Ковальчук. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2022. 224 с.

⁸ Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа для детей с ОВЗ школьной театральной студии «Мозаика» с. Минькино (2022). URL: https://minkino51.gosuslugi.ru/netcat_files/33/44/Programma_teatral_noy_studii_Mozaika.pdf

⁹ Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / под ред. А.Н. Чудинова. – Санкт-Петербург: Издание В.И. Губинского, Типография С.Н. Худекова, 1910.1004 с.

¹⁰ Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов, под ред. Н.Ю. Шведовой. Москва: Русский язык, 1990. 921с.

- имитационные движения на занятиях с воспитателями, воссоздающие двигательную активность неживой природы;
- подвижные игры с театрализацией (дети исполняют свои роли, которые оговорены правилами игры);
- игры-тренинги с тематикой народных сказок Северо-Западного региона Российской Федерации (территории современной Ленинградской области), в каждой из которых могут быть сформированы определённые навыки;
- простейшие театрализованные игры, благодаря которым дети могут легко выполнить те или иные характерные движения, упражнения, превращаясь в персонажей спектакля;
- праздники на основе театрального представления, в ходе которых педагогам и детям приходится примерять на себя различные образы, выполнять разные задания.

Второй этап – разработка педагоги для обучающихся 7–10 лет заданий по образцу. Подготовка к театрализованной деятельности педагогов на данном этапе включает три последовательных шага совместной деятельности педагогов и детей с ОВЗ (как правило, за школьной партой или за столом). Логика этого этапа основана на постепенном усложнении игр пальчикового, перчаточного, теневого театра.

Первый шаг второго этапа – разработка заданий, знакомящих детей начальных классов с пальчиковым театром. В качестве персонажей театрализованных действий педагогами создаются фигурки, надевающиеся на отдельный пальчик, а также перчатки и рукавички на всю руку. Пальчиковый театр предоставляет уникальную возможность ощутить себя любым героем. Располагая «сказку на ладошке», можно укреплять пальцы и руку, развивать мелкую моторику рук.

Второй шаг – разработка педагогами упражнений с одновременным действием обеих рук – очень важен, т.к. позволяет заложить основы диалога «Я и Другой», т.е. театрализованного общения с другим человеком. Ребёнок также формирует новые

навыки – последовательные, дифференцированные движения пальцев рук. Можно делать фигурки и декорации к спектаклю из глины или предложить это задание для домашнего творчества с родителями. Работа с глиной способствует развитию действий пальцев рук, а наполнение спектакля декорациями – пространственному восприятию и взаимодействию героев спектакля с предметами.

Очевидно, что пальчиковый театр в целом открывает новые возможности семейного досуга, совместной деятельности ребёнка с родителями (например, постановка спектакля по мотивам реальных семейных событий).

Третий шаг второго этапа – разработка педагогом заданий, знакомящих ребёнка с теневым театром, который был очень популярен в России с 20-х годов XX века.

Самый доступный и простой вид теневого театра – настольный. Теневой театр обходится без костюмов и декораций. Однако он помогает педагогу развивать речь и воображение ребёнка с ОВЗ, координацию пальцев и кисти рук. Многие родители считают, что именно теневой театр позволил их ребёнку избавиться от страха темноты. Важно, что и сегодня теневой театр позволяет создавать семейные досуговые традиции и позитивное отношение родителей к особенному ребёнку.

Третий этап – подготовка педагогами в творческих мастерских игровых заданий, предлагающих школьникам 11–14 лет разыграть ситуации из школьной жизни, жизни своей семьи, окружающего социума. Актёрская деятельность на этом этапе предполагает проявление самостоятельной авторской позиции педагога. Через актёрскую игру педагог активизирует свой эмоциональный опыт и обращается к опыту детей. Для положительной динамики эмоциональной сферы ребёнка педагог старается понять способы выражения его чувств, осознать причины сложившегося у ребёнка настроения. Для речевого развития детей он создаёт всё более сложные монологи и диалоги, новые способы выразительности речи, улучшения дикции.

Важно, что педагог конструирует ситуации позитивного взаимодействия ребёнка с другими людьми, с окружающим социумом, даже если они вызывают негативные чувства; он учит сопереживать – радоваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих проблем.

Четвёртый этап – организационно-аналитический. На этом этапе для семейных групп школьников разных возрастных групп и их родителей педагоги организуют мини-экспедиции по сбору фольклора народов Северо-Запада (территории современной Ленинградской области); посещают музеи Санкт-Петербурга и Ленинградской области с этнографическими коллекциями.

Пятый этап – проведение педагогами промежуточного пилотного мониторинга ценностных ориентаций родителей школьников начальных классов и обучающихся 15–18 лет. Театрализованная деятельность является источником развития чувств, переживаний и открытий, приобщает каждого человека к традиционным гуманитарным ценностям, развивая эмоциональную сферу, заставляя сопереживать персонажам, сопереживать разыгрываемым событиям.

Шестой этап – результативно-итоговый. На этом этапе проводятся совместные творческие гостиные с педагогическими коллективами разных школ, на которых педагоги, школьники и их родители читают фольклорные произведения, сказки собственного сочинения, представляют освоенные театрализованные игры, проводят сказочный Фестиваль по мотивам сказок региона (территории современной Ленинградской области).

Заключение

В соответствии с результатами опытной работы описан алгоритм внутришкольной пропедевтической подготовки педагогов к использованию театрализованной деятельности в воспитании детей разных нозологий (в опытной работе в школе-интернате «Красные Зори» принимали участие дети с НОДА, ЗПР и умственной отсталостью).

Алгоритм подготовки педагогов связан не только с возрастными и личностными особенностями развития особенных детей, с которыми он работает, но и с постепенным расширением и усложнением сферы общения с театральным персонажем.

Театрализованная деятельность даёт возможность педагогу сформировать у ребёнка навыки поведения в обществе. Применяя театрализованные игры в воспитательных практиках, можно создавать условия для освоения образцов поведения детьми с ОВЗ в различных ситуациях.

Активными участниками театральных постановок и помощниками педагога в организации театрализованной деятельности в школе-интернате могут стать родители. Очевидно, что непрофессиональный школьный театр может стать местом становления личностного самосознания педагога.

Подчеркнём, что театрализация способствует формированию школьного педагогического сообщества посредством совместной театрализованной деятельности учителя-предметника, учителя-логопеда, педагога-психолога, освобождённого воспитателя и др. Для успешной пропедевтической работы на практикумах воспитателей с участием родителей могут быть оборудованы территории для самостоятельной деятельности педагогов, детей, школьников с различными видами театра. Выбор педагогом экспериментального контента театрализованной деятельности связан с образцами региональной культуры – в данном случае, со сказками народов, исторически проживающих на территории современной Ленинградской области.

Включённое наблюдение педагогов показало повышенный интерес детей и взрослых к духовному наследию Родины – к русскому языку, слову, литературе, театру. Отмечена значимость в разработке пропедевтической подготовки педагогов позитивных межпоколенных отношений и совместной разновозрастной творческой деятельности, направленной на освоение традиционных ценностей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Организация деятельности театра для детей с ОВЗ: методические рекомендации / составители: Е.В. Баутина, И.И. Чулкова. Абакан: ГАОУ РХ ДПО «ХакИРОиПК» «РОСА». 2022. 28 с.
2. Якименко В.А. Педагогическая диагностика игры дошкольника: современные тенденции и трудности проведения // Калининградский вестник образования: научно-методический электронный журнал. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-diagnostika-igry-doshkolnika-sovremennye-tendentsii-i-trudnosti-provedeniya> (дата обращения: 10.03.2025).
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Володина Е.С. Антропологическая концепция штайнерской педагогики // Гуманитарные и социальные науки. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antroposofskaya-kontseptsiya-shtaynerskoj-pedagogiki> (дата обращения: 08.04.2025).
6. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. М.: Парсифаль, 1995. 251 с.
7. Глэклер М., Лангхаммер С., Вихерт К. Воспитание и здоровье. Задача для педагогов, медиков и родителей. Дорнах: Гётеанум, 2006. 340 с.
8. Высказывания известных педагогов о воспитании детей. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/11/16/vyskazyvaniya-izvestnyh-pedagogov-pro-vospitanie-detey> (дата обращения: 10.04.2025).
9. Застрогина О.А. Театрализованная деятельность как средство коррекции коммуникативных сфер у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/24/articles/7694> (дата обращения: 10.03.2025).
10. Рублёва А.Ю., Филиппова Е.А. Театрализованная деятельность как средство совершенствования социально-коммуникативных навыков младших школьников. URL: <https://corp-univer.ru/setevoe-izdanie/dop-obr/teatralizovannaya-deyatelnost-ml-shkolnikov/> (дата обращения: 10.03.2025).
11. Ильин М.А. Общение в концепции актёрского искусства К.С. Станиславского // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschenie-v-kontseptsii-akterskogo-iskusstva-k-s-s-tanislavskogo> (дата обращения: 10.03.2025).
12. Станиславский К. С. Собрание сочинений: в 8 т. М.: Искусство, 1954-1961. Т. 2. 258 с.
13. Шестакова О.Г., Мартанова Ю.В., Максаев А.А. Создание условий для развития детей средствами искусства / Сборник материалов ежегодной междунаучно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-usloviy-dlya-razvitiya-detey-sredstvami-iskusstva> (дата обращения: 10.03.2025).
14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2024. 320 с.
15. Родионова Р.В. Театральная деятельность как средство развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста / Форум молодых учёных. 2020. № 12 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.03.2025).
16. Мудрик А.В., Никитская Е.А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 2. С. 224-230.
17. Домникова С.В., Е.А. Никифорова И.Ю. Ташилкина, Митрофанова Л.М. Обновление содержания дополнительного образования: примерные модели школьных театров: учебно-методическое пособие. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО». 2022. 80 с.
18. Никонова Н.И. К проблеме содержания понятия «театрализация» в школьном образовательном процессе // Природные ресурсы Арктики и субарктики. 2010. № 1. С. 70-74.
19. Никонова Н.И. Система использования приёмов театрализации при изучении эпических произведений // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 134-138.
20. Ефименко Н.Н. Театр физического воспитания // Обруч. 1999. № 5. С. 36-40.
21. Филиппова О.Г., Терещенко М.Н., Батенова Ю.В., Прохорова А.А. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // АНИ: педагогика и психология. 2021. № 4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 08.04.2025).

REFERENCES

1. Bautina, E.V., Chulkova, I.I. (2022) Organization of theater activities for children with disabilities: methodological recommendations. Abakan: GAOU RH DPO Hak IRO-IPK DEW. (In Russ.)
2. Yakimenko, V.A. (2021) Pedagogical diagnostics of preschool children's play: current trends and difficulties in conducting. Kaliningrad Bulletin of Education: Scientific and Methodological Electronic Journal, No 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-diagnostika-igry-doshkolni>

- ka-sovremennyye-tendentsii-i-trudnosti-provedeniya (Accessed: 10 March 2025). (In Russ.)
3. Elkonin, D.B. (1999) Psychology of the game. Moscow: VLADOS. (In Russ.)
 4. Vygotsky, L.S. (1983) Collected works: in 6 volumes, vol. 5: Fundamentals of defectology. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
 5. Volodina, E.S. (2023) The anthropological concept of Steiner pedagogy. Humanities and Social Sciences, No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/antroposofskaya-kontseptsiya-shtaynerskoy-pedagogiki> (Accessed: 10 April 2025). (In Russ.)
 6. Steiner, R. (1995) Spiritual renewal of pedagogy. Moscow: Parsifal. (In Russ.)
 7. Gleckler, M., Langhammer, S., Wichert, K. (2006) Education and health. A task for teachers, doctors and parents. Dornach: Goetheanum. (In Russ.)
 8. The statement of famous teachers about the upbringing of children (2018). Available at: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/11/16/vyskazyvaniya-izvestnyh-pedagogov-pro-vospitanie-detey> (Accessed: 10 April 2025). (In Russ.)
 9. Zastrogina, O.A. (2024) Theatrical activity as a means of correcting communicative spheres in students with disabilities. Available at: <https://www.teacherjournal.ru/categories/24/articles/7694> (Accessed: 10 March 2025). (In Russ.)
 10. Rubleva, A.Yu., Filippova, E.A. (2022) Theatrical activity as a means of improving the social and communicative skills of elementary school students. Available at: https://corp-univer.ru/setevoe-izdanie/dopobratratralizovannaya_deyatelnost_ml_shkolnikov/ (Accessed: 10 March 2025). (In Russ.)
 11. Ilyin, M.A. (2011) Communication in the concept of acting by K.S. Stanislavsky Bulletin of St. Petersburg University. Art History, no 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschenie-v-kontseptsii-akter-skogo--iskusstva-k-s-s-tanislavskogo> (Accessed: 10 March 2025). (In Russ.)
 12. Stanislavsky, K.S. (1954-1961) Collected works: in 8 vol. Vol. 2. Moscow: Art. (In Russ.)
 13. Shestakova, O.G., Martanova, Yu.V., Maksaev, A.A. (2017) Creating conditions for the development of children by means of art. In: Upbringing and education of young children: Proceedings of the Annual Intern. Scientific - Pract. Conference, no 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-usloviy-dlya-razvitiya-detey-sredstvami-iskusstva> (Accessed: 10 March 2025). (In Russ.)
 14. Sukhomlinsky, V.A. (2024) I give my heart to children. Moscow: Conceptual. (In Russ.)
 15. Rodionova, R.V. (2020) Theatrical activity as a means of developing creative abilities in children of primary school age. Forum of Young Scientists, no 12 (52). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (Accessed: 10 March 2025). (In Russ.)
 16. Mudrik, A.V., Nikitskaya, E.A. (2021) Education in the context of human socialization: a retrospective and pedagogical reality. Science. Scientific Staff, no 2, pp. 224-230. (In Russ.)
 17. Domnikova, S.V., Nikiforova, E.A., Tashchilina, I.Y., Mitrofanova, L.M. (2022) Updating the content of additional education: approximate models of school theaters: educational and methodical manual. Saratov: GAU DPO SOIRO. (In Russ.)
 18. Nikonova, N.I. (2010) On the problem of the content of the concept of "theatricalization" in the school educational process. Natural Resources of the Arctic and Subarctic, no. 1, pp. 70-74. (In Russ.)
 19. Nikonova, N.I. (2013) The system of using theatrical techniques in the study of epic works. Psychological Science and Education, no 5. pp. 134-138. (In Russ.)
 20. Efimenko, N.N. (1999) Theater of physical upbringing. Hoop, no 5, pp. 36-40. (In Russ.)
 21. Filippova, O.G., Tereshchenko, M.N., Batenova, Yu.V., Prokhorova, A.A. (2021) The development of emotional intelligence in preschool children. ANI: pedagogy and psychology, no № 4 (37). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (Accessed: 8 April 2025). (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Якушкина Марина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология» Гуманитарно-педагогического института ФГОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Marina S. Yakushkina – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Humanitarian Pedagogical Institute of the Federal State Educational Institution of Higher Education "Tolyatti State University", Tolyatti

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-118-128

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО СООБЩЕСТВА

Запалацкая В.С.

Государственный университет просвещения, Москва, Россия

zvs-so@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5177-6525>

Статья поступила в редакцию 27.02.2025
Одобрена после рецензирования 25.05.2025
Принята к публикации 05.06.2025

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого является изучение особенностей развития интеллектуальной одарённости студентов в рамках деятельности студенческого научного сообщества. Рассматриваются вопросы проявления отдельных свойств психики, совокупно обеспечивающих развитие интеллектуальной одарённости у студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью в период их участия в работе студенческого научного сообщества. Данные, собранные из научных публикаций в электронных базах (Российская государственная библиотека, eLibrary, Web of Science и Scopus), служат основой для анализа теоретических аспектов рассматриваемой проблемы. Результатом исследования стало выявление у студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью в студенческом научном сообществе, уровня развития личностных характеристик, совокупно обеспечивающих степень проявления интеллектуальной одарённости в процессе её развития, признаков наличия как потенциальной, так и актуальной интеллектуальной одарённости, различающихся по степени выраженности. Установлена связь между личностными характеристиками, уровнем мотивации к научно-исследовательской деятельности и проявлениями интеллектуальной одарённости, что позволяет рассматривать участие в научном сообществе как фактор, способствующий её актуализации и развитию. Полученные данные легли в основу практических рекомендаций, направленных на поддержку интеллектуальной одарённости студентов и повышение эффективности деятельности студенческих научных обществ.

Ключевые слова: студенческое научное сообщество, интеллектуальная одарённость, потенциальная и актуальная одарённость, личностные свойства одарённых студентов, мотивация, научно-исследовательская деятельность.

Для цитирования: Запалацкая В. С. Развитие интеллектуальной одарённости студентов в рамках деятельности студенческого научного сообщества // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 118–128. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-118-128>

Original article

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTELLECTUAL TALENT WITHIN THE FRAMEWORK OF STUDENT SCIENTIFIC COMMUNITY

V. Zapalatskaya

State University of Education, Moscow, Russia

zvs-so@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5177-6525>

The article was submitted on 27.02.2025

Approved after review on 25.05.2025

Accepted for publication on 05.06.2025

Abstract. The purpose of the article is to study the peculiarities of the development of intellectual giftedness of students within the framework of the student scientific community. The article examines the issues of the manifestation of individual properties of the sphere of the psyche, collectively ensuring the development of intellectual talent among students engaged in research activities during their participation in the work of the student scientific community. The data collected from scientific publications in electronic databases (such as the catalog of the Russian State Library, Elibrary, Web of Science and Scopus) serve as the basis for analyzing the theoretical aspects of the problem under consideration. The result of the study was the identification of students engaged in research activities in the student scientific community, the level of development of personal characteristics that collectively ensure the degree of manifestation of intellectual giftedness in the process of its development, signs of both potential and actual intellectual giftedness, varying in severity. A connection has been established between personal characteristics, the level of motivation for research activities and manifestations of intellectual talent, which allows us to consider participation in the scientific community as a factor contributing to its actualization and development. The data obtained formed the basis of practical recommendations aimed at supporting the intellectual talent of students and increasing the effectiveness of student scientific societies.

Keywords: student scientific community, intellectual giftedness, potential and actual giftedness, personality traits of gifted students, motivation, research activities.

For citation: Zapalatskaya, V. S. (2025). Development of students' intellectual talent within the framework of student scientific community. In: Man and Education, 2 (83), 118–128 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-118-128>

Введение

Интеллектуальная одарённость как сложный и многогранный феномен активно исследуется в отечественной и зарубежной психологии, однако акценты в большинстве работ сосредоточены, как правило, на детском и подростковом возрасте. Личностные качества, влияющие на формирование и проявление умственных способностей, подробно описаны в трудах таких выдающихся отечественных психологов, как Л.С. Выготский [1], А.Н. Леонтьев [2], Б.Д. Эльконин [3] и др. Отдельные типологические особенности личности, характерные для интеллектуаль-

но одарённых подростков, рассматриваются в работах ряда авторов [4–6] с точки зрения их влияния на стратегии поведения и адаптацию в социальной среде.

В то же время значительно менее изученной остаётся проблема развития личностной сферы интеллектуально одарённых студентов – группы, находящейся на критически важном этапе личностного, социального и профессионального становления. Именно в студенческом возрасте происходит активное формирование идентичности, расширяется спектр когнитивной и исследовательской активности, развиваются качества, важные для про-

фессиональной реализации [7–9]. Вместе с тем остаются актуальными вопросы о том, какие личностные особенности способствуют поддержанию и развитию интеллектуальной одарённости у студентов, а также как они связаны с вовлечённостью в научную деятельность, успешной адаптацией в академической среде и стремлением к саморазвитию.

В связи с этим проблемное поле работы очерчивается выявлением специфических личностных характеристик студентов, вовлечённых в систематическую научно-исследовательскую деятельность в рамках студенческих научных объединений (СНО). В частности, особое внимание уделяется таким чертам, как увлечённость содержанием научной задачи, склонность к перфекционизму, социальная автономность, лидерские качества, конкурентная ориентация, разнообразие интересов – признакам, потенциально отражающим когнитивную деятельность, креативный потенциал и внутреннюю мотивацию личности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий психологической и педагогической поддержки интеллектуально одарённых студентов. Это предполагает не только сохранение их психологического благополучия, но и развитие индивидуальных траекторий обучения, стимулирующих личностное и профессиональное самоопределение. Изучение особенностей личностной сферы одарённых студентов позволяет решать прикладные задачи, такие как: формирование условий для культурно и научно ориентированного самовыражения молодёжи; поддержка лидерства и социального партнёрства; профилактика выгорания в учебной сфере и вовлечение в междисциплинарные формы исследовательской деятельности.

Материалы и методы

Методологической основой исследования послужили системно-деятельностный, интегративный, аналитический и количественный подходы. Теоретический ана-

лиз осуществлялся с опорой на публикации, доступные в таких базах данных, как Российская государственная библиотека, eLibrary, Web of Science, Scopus. Первая эмпирическая часть исследования включала количественное анкетирование 326 студентов – членов студенческого научного общества Государственного университета просвещения. Применение метода стандартизированного анкетирования по принципу сплошной выборки позволило обеспечить репрезентативность данных, снизить вероятность выборочной ошибки и выявить устойчивые тенденции, связанные с индивидуально-психологическими проявлениями одарённости. Для оценки особенностей личностной сферы была разработана авторская анкета, включающая семь закрытых вопросов по каждой обеспечивающей интеллектуальную одарённость личностной характеристике. Каждый вопрос предполагал выбор одного или нескольких вариантов ответа из предложенного перечня. Анкета носила диагностико-описательный характер и позволяла выявить преобладающие мотивационные ориентиры студентов при включённости в научно-исследовательскую деятельность.

На следующем этапе группа была сегментирована по факультетской принадлежности (естественных наук, изобразительных искусств и народных ремёсел, романо-германских языков, экономики, юриспруденции, психологии, русской филологии, физико-математических и других областей) с целью проведения межгруппового анализа.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

- а) выявление признаков интеллектуальной одарённости у студентов, участвующих в научно-исследовательской деятельности;
- б) определение степени выраженности одарённости – от потенциальной до актуальной формы проявления;
- в) анализ уровня развития ключевых личностных факторов, способствующих научно-исследовательской активности;
- г) изучение мотивации и механизмов самомотивации;

д) количественное распределение студентов по уровням проявленности интеллектуальной одарённости в исследуемой совокупности.

Выбор личностных характеристик, подвергшихся эмпирическому изучению в настоящем исследовании, основывался на современных теоретических и эмпирических данных о взаимосвязи отдельных индивидуально-психологических качеств с проявлениями и реализацией интеллектуальной одарённости. Согласно работам Рензулли (J. Renzulli) [10], интеллектуально одарённый человек не только обладает высокими когнитивными способностями, но и характеризуется выраженной мотивацией к достижению, высокой креативностью, а также установкой на самостоятельную и продолжительную исследовательскую деятельность. Таким образом, такие качества, как увлечённость содержанием задачи, перфекционизм, конкурентная мотивация и внутренняя мотивация к самореализации, отражают характеристики, лежащие в основе модели «трёх колец» Рензулли (высокий интеллектуальный уровень, высокий уровень креативности, высокий уровень вовлечённости в задачу). Перфекционизм, несмотря на его амбивалентную природу, зачастую оказывается выражен у одарённых студентов как стремление к высоким стандартам и самокритичность, что в исследованиях P.S. Hewitt, G.L. Flett [11] и других авторов связано с потребностью в достижении оптимальных результатов при реализации способностей. Увлечённость содержанием научной задачи коррелирует с вовлечённостью в познавательную деятельность – важным компонентом устойчивой познавательной мотивации (M. Csikszentmihalyi) [12]. Социальная автономность, в свою очередь, выступает предиктором способности к саморегуляции, которую ряд авторов, например, А.И. Савенков [13], рассматривают как определяющий фактор успешной реализации интеллектуального потенциала в рамках индивидуальных и групповых исследовательских проектов. Наличие или отсутствие лидерских качеств действи-

тельно может варьироваться среди интеллектуально одарённых студентов, однако, как показывают данные Н.С. Лейтеса и В.Д. Шадрикова [14], лидерский потенциал у части одарённых студентов проявляется в виде инициативности, ответственности за принятие решений, а также стремления к организации и координации научной работы в коллективе. Это особенно актуально в условиях студенческих научных объединений и проектных форматов, где проектная деятельность требует не только высокого интеллекта, но и коммуникативной гибкости, социальной ответственности и навыков работы в группе.

Таким образом, отобранные личностные характеристики обоснованы и представляют различные векторы проявления интеллектуальной одарённости в студенческой среде: когнитивно-мотивационный (увлечённость, перфекционизм), эмоционально-волевой (саморегуляция, автономность), социально-поведенческий (лидерство, конкурентность).

Тем самым данное исследование направлено на уточнение и конкретизацию психологического портрета интеллектуально одарённого студента, что, в свою очередь, способствует разработке научно обоснованных моделей сопровождения и развития высокомотивированных, интеллектуально активных личностей в образовательной среде вуза.

Результаты и обсуждение

Результаты закрытого анкетирования показали, что 40% опрошенных студентов, являющихся участниками студенческого научного общества (СНО), отметили отсутствие интереса к научно-исследовательской деятельности. Этот факт указывает на определённое противоречие: несмотря на участие в деятельности СНО, значительная часть студентов не проявляет личной заинтересованности в научной работе. Это может свидетельствовать о том, что участие в таких формах активности воспринимается ими скорее как формальное дополнение к основной учебной программе. Мероприятия студенческого научно-

го общества, как правило, проходят вне учебного времени и включают такие виды деятельности, как выступления с докладами, реферирование научных изданий, подготовка обзоров литературы, написание курсовых работ с элементами исследования. Возможно, участие студентов в этих форматах обусловлено внешними мотивационными факторами (например, необходимостью получения дополнительных баллов, улучшения портфолио или советом преподавателя), что требует дополнительного анализа причин подобного выбора. К основным формам учебно-исследовательской работы, в которой задействовано около 69,3% всех участников СНО, относятся семинары, вебинары, лекции, мастер-классы, круглые столы, научно-популярные беседы, викторины, экскурсии, организация детских праздников, предметных дней, вечеров, репортажей, выставок. Как правило, это разовые формы деятельности, не имеющие значительной временной протяжённости и не предполагающие периодичную и длительную работу студента по выбранному научному направлению. Однако, участие в подобной работе предполагает наличие потенциальной одарённости, обеспечивающей её эффективное выполнение.

Характерно, что стремление к награде или к победе в конкурсе (11% опрошенных) и участие в учебно-исследовательской деятельности из чувства долга с целью карьерного роста (20% опрошенных), также демонстрируют наличие потенциальной одарённости, что совокупно составляет 31% от общего числа опрошенных.

Таким образом, можно констатировать, что число высокомотивированных или потенциально одарённых студентов, занимающихся учебно-исследовательской работой, в совокупности составляет около 71% всех участников студенческого научного общества и состоит из студентов: а) для которых научно-исследовательская деятельность не представляет интереса (40%), б) стремящихся к победе или награде (11%), в) заинтересованных в дальнейшем карьерном продвижении (20%). Собственно

занятие научно-исследовательской деятельностью, возникающее из непосредственного интереса к содержанию темы и характерное для актуальной формы одарённости, демонстрируют 29% участников студенческого научного общества.

Склонность к перфекционизму как особенность личностной сферы можно выразить через такие характерологические черты как: а) удовлетворение достигнутым результатом или б) неудовлетворённость достигнутыми результатами, стремление к переделыванию до соответствия результатов самым высоким требованиям. Результаты опроса студентов об их отношении к достигнутому результату по итогам выполненной научно-исследовательской работы показывают, что 27% респондентов проявляют к ней безразличие, что нередко наблюдается в исследованиях, осуществляемых как дополнительная работа, 34% студентов испытывают стремление улучшить результаты работы, но никогда не возвращаются к её доработке, что можно расценивать как потенциальную одарённость, и 39% опрошенных подтвердили, что они несколько раз возвращаются к результатам проведённой работы с целью её доработки, проявляя перфекционизм, свойственный для актуальной одарённости.

Социальная автономность как подчинение собственного мнения мнению большинства, выражаемое через отношение к необходимости отстаивания своего мнения в среде научно-исследовательских интересов, также характеризует личностные свойства одарённых студентов (рис. 1). Отсутствие склонности к защите собственного мнения вопреки мнению окружающих, или отсутствие социальной автономности (28,4%), говорит скорее об отсутствии одарённости при сохранении мотивации к занятиям научно-исследовательской деятельностью в процессе дополнительного обучения практически в рамках образовательной программы. Средняя степень социальной автономности, выражаемая через готовность к защите собственного мнения в среде исследовательских интересов при уверенности

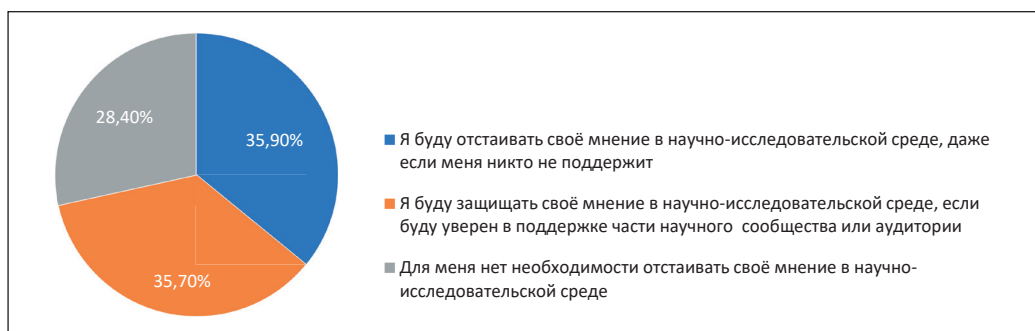


Рис. 1 / Fig. 1.

Социальная автономность как необходимость отстаивания своего мнения в научно-исследовательской среде

Social autonomy as the need to defend one's opinion in the research environment

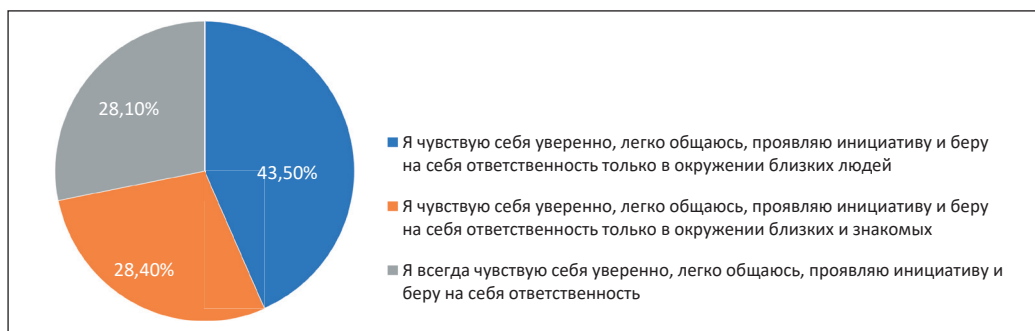


Рис. 2 / Fig. 2.

Лидерские качества

Leadership qualities

в поддержке части научного сообщества или аудитории (35,7%), свидетельствует о наличии потенциальной одарённости; наконец, высокая степень социальной автономности, выражаемая через готовность отстаивать своё мнение даже в отсутствие поддержки со стороны научного сообщества (35,9%), характеризует актуальную одарённость.

Наличие лидерских качеств, как личностной черты, характеризующей одарённость, предполагает доминирование в межличностных отношениях, которое демонстрируется через ощущение уверенности в своих силах в любом окружении, через свободное общение, проявление инициативы в общении и принятии ответственности. Отсутствие качеств лидера, заключающееся в том, что уверенность в себе,

лёгкое общение и принятие ответственности проявляется только в окружении близких людей (рис. 2), продемонстрировали 43,5% опрошенных; те же самые качества, проявляемые в окружении близких и знакомых людей (28,4%), характеризуют, в основном, потенциальную одарённость, иногда актуальную в начале её проявления; высокую степень лидерства, заявленную как присущую уверенность в себе, способность к свободному общению, проявление инициативы и принятие на себя ответственности в любых обстоятельствах и свидетельствующую о наличии актуальной одарённости, продемонстрировали 28,1% опрошенных студентов.

Соревновательность или её отсутствие как конкурентная ориентации в научно-исследовательской среде является важ-

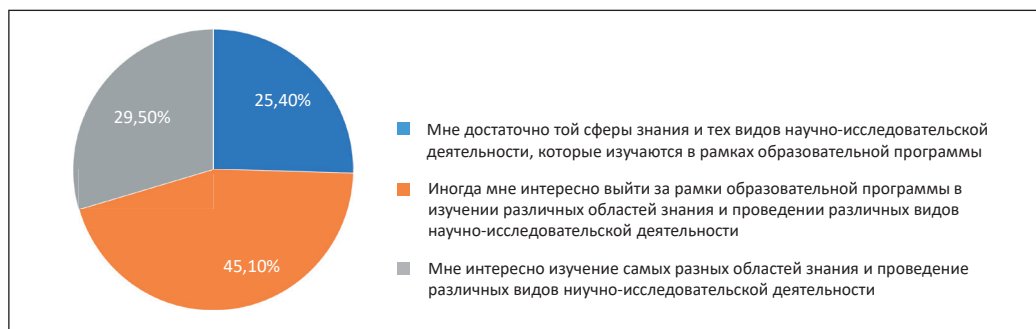


Рис. 3 / Fig. 3.

Уровень многообразия интересов к различным областям научного знания The level of diversity of interests in various areas of scientific knowledge

ной личностной характеристикой, свидетельствующей о степени проявления одарённости или её отсутствии. Высокую степень склонности к соревнованию в сфере научно-исследовательской деятельности, свидетельствующую об актуальной одарённости, проявляют около 13% опрошенных студентов. Средняя степень склонности в конкурентном взаимодействии в данной среде характерна для 44,6% анкетированных, что говорит о наличии потенциальной одарённости. Низкий уровень соревновательности, проявленный у 42,4% участников студенческого научного сообщества, может трактоваться как личностная особенность, отражающая слабо выраженную потенциальную одарённость, либо как её компенсируемое отсутствие при наличии высокой мотивации к научной деятельности, осуществляемой в дополнительное время с карьерной или учебной целью. Однако важно учитывать, что низкая потребность в соревновании не обязательно исключает наличие одарённости: существуют студенты, успешно занимающиеся научными исследованиями, но не ориентированные на конкуренцию. Это указывает на необходимость более комплексного подхода к интерпретации уровня соревновательности в контексте оценки одарённости.

Многообразие интересов, проявляемое как стремление охватить в процессе научного исследования как можно большее число различных сфер научного знания,

может быть определено через уровень интереса к различным областям эмпирического опыта: для проявления актуальной одарённости характерен высокий уровень интереса к изучению междисциплинарных областей знания, позволяющий студентам учитывать разнообразные аспекты исследуемого материала для более глубокого понимания темы или решения комплексных задач при проведении научных работ, что обнаруживает 29,5% респондентов (рис. 3); для потенциальной одарённости характерен средний уровень этого показателя, что заключается в проявлении периодического интереса к различным областям знания, его проявляют 45,1% опрошенных; 25,4% членов студенческого научного сообщества демонстрирует низкий уровень интереса, характерный для дополнительного обучения без выхода за рамки основной образовательной программы.

Характеризуя личностные качества, свойственные интеллектуально одарённым студентам, занимающимся научно-исследовательской деятельностью в рамках студенческого научного общества, необходимо отметить, что актуальная одарённость проявляется через исследуемые характеристики обеспечивающей сферы психики интеллектуальной одарённости в диапазоне значений от 13% до 49,3% и в среднем составляет 32%; потенциальная одарённость в диапазоне от 28,4% до 45,1% в среднем составляет 37%; отсутствие одарённости, при сохранении достаточно-

Таблица 1/ Table 1.

Степень проявления интеллектуальной одарённости у студентов – участников научно-исследовательской деятельности в рамках студенческого научного сообщества в зависимости от особенностей личностной сферы

The degree of manifestation of intellectual giftedness in students – participants in research activities within the student scientific community, depending on the characteristics of the personal sphere

Особенности личностной сферы интеллектуально одарённых студентов	Степень проявления интеллектуальной одарённости у студентов – участников студенческого научного сообщества		
	Доля студентов с актуальной одарённостью (%)	Доля студентов с потенциальной одарённостью (%)	Доля студентов с отсутствием интеллектуальной одарённости* (%)
Увлечённость содержанием задачи	29,0	31,0	40,0
Перфекционизм	39,0	34,0	27,0
Социальная автономность	35,9	35,7	28,4
Лидерство	28,1	28,4	43,5
Соревновательность	13,0	44,6	42,4
Широта интереса к различным областям научного знания	29,5	45,1	25,4
Чувство юмора	49,3	40,2	10,5
Среднее значение показателя	32,0	37,0	31,0

* при достаточном уровне мотивации к занятиям научно-исследовательской работой в студенческом научном сообществе

го для занятий научно-исследовательской деятельностью уровня мотивации, характерного в основном для карьерных устремлений, проявляется в диапазоне значений от 10,5% до 43,5%, что в среднем составляет 31% (таблица 1).

Следует отметить, что совокупная доля студентов с актуальной и потенциальной интеллектуальной одарённостью от общего числа участников научно-исследовательской деятельности, осуществляемой в рамках студенческого научного сообщества, составляет 69%. При этом наблюдается довольно широкий диапазон значений,

характеризующий личностные качества группы студентов с актуальной и потенциальной одарённостью. Таким образом, ориентируясь на проявления особенностей личностной сферы одарённых обучающихся, можно со значительной степенью уверенности сделать ряд выводов касательно присутствия признаков интеллектуальной одарённости у студентов, являющихся членами научно-исследовательского сообщества. Около 30% студентов, участвующих в научно-исследовательской деятельности в рамках студенческого научного сообщества, являются достаточно

мотивированными к такому виду деятельности, предполагая, что это повлияет на их дальнейшую карьеру и профессиональные успехи в будущем. Число интеллектуально одарённых студентов составляет около 32% от всех участников студенческого научного сообщества. Кроме того, анализ данных по изучению различных личностных свойств, совокупно обеспечивающих признаки наличия интеллектуальной одарённости, свидетельствует о различной степени её проявления у участников исследования – от отсутствия до предположительно потенциальной и до сформированной актуальной. Формируемый уровень внешней и внутренней мотивации студентов к занятиям научно-исследовательской деятельностью в рамках студенческого научного сообщества непосредственно влияет как на степень проявления интеллектуальной одарённости, так и на развитие обеспечивающей этот вид одарённости сферы психики, последовательно запуская процессы актуализации потенциальной одарённости и дальнейшего развития актуальной одарённости.

Результаты исследования показывают, что интеллектуально одарённые студенты обладают комплексом личностных характеристик, таких как: высокая мотивация к познанию, увлечённость содержанием задач, склонность к перфекционизму, социальная автономность, лидерские качества, выраженная конкурентная установка, широкий круг интересов. Эти качества могут рассматриваться как маркеры потенциальной одарённости, однако их наличие не всегда гарантирует актуализацию интеллектуального потенциала в научной или профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость более глубокого анализа факторов, способствующих переходу от потенциальной к актуальной одарённости. Такой переход обусловлен воздействием ряда внешних и внутренних факторов. Среди внутренних – уровень рефлексии и саморегуляции, устойчивость к стрессу, наличие зрелой академической мотивации, способность к планированию и управлению собственным временем, а

также осознанное отношение к конкуренции. Внешние условия включают качество научного руководства, поддержку со стороны образовательной среды, доступ к научной инфраструктуре, участие в исследовательских проектах и наличие пространства для реализации инициатив и самовыражения [20].

С учётом вышеуказанного, целесообразно сформулировать ряд практических рекомендаций, направленных на поддержку интеллектуальной одарённости студентов и повышение эффективности деятельности студенческих научных обществ:

1. Индивидуализированное сопровождение. Важно создавать условия для развития индивидуальных образовательных и научных траекторий одарённых студентов с учётом особенностей их мотивации, интересов и уровня подготовки. Это может реализовываться в форме менторских программ с участием опытных научных руководителей, наставников и практиков.
2. Развитие гибких компетенций. Необходимо включение в программы студенческих научных обществ тренингов по развитию навыков самоорганизации, коммуникации, научного лидерства, публичных выступлений и стрессоустойчивости.
3. Мотивационная поддержка и признание достижений. Создание системы поощрения и признания успехов студентов в научной деятельности способствует усилению внутренней мотивации. Это могут быть стипендии, внутренние гранты, публикации во внутренних сборниках, конкурсы исследовательских работ, участие в конференциях и олимпиадах.
4. Инновационные формы научной активности. Стимулирование междисциплинарных проектов, организация научных дебатов, хакатонов, проблемных лабораторий и творческих мастерских способствует актуализации исследовательского потенциала и развитию гибкости мышления.
5. Создание эффективной исследовательской среды. Необходимо формировать

благоприятный микроклимат в рамках студенческих научных обществ, способствующий сотрудничеству, открытым обсуждениям, обмену идеями и взаимной поддержке. Отдельное внимание следует уделить развитию наставничества и горизонтального взаимодействия между участниками.

Заключение

В заключение следует отметить, что интеллектуальная одарённость студенческой молодёжи представляет собой многогранное явление, зависящее как от индивидуально-личностных качеств, так и от условий образовательной среды. Результаты исследования демонстрируют, что наличие определённых психологических характеристик действительно может служить индикатором высокого интеллектуального потенциала, однако его реализация требует особых усилий и поддержки. Переход от

потенциальной одарённости к её актуализации возможен только при комплексном подходе, включающем не только развитие когнитивных способностей, но и формирование устойчивой внутренней мотивации, навыков саморегуляции, рефлексии, а также создание внешне поддерживающей и стимулирующей исследовательской среды.

Выдвинутые практические рекомендации направлены на создание условий, способствующих раскрытию интеллектуальных возможностей студентов и эффективной деятельности студенческих научных обществ. Их реализация позволит не только усилить мотивационную базу для научного творчества, но и повысить качество подготовки молодёжи к будущей профессиональной и академической деятельности. Таким образом, поддержка одарённых студентов может стать важным фактором устойчивого развития научно-образовательного потенциала вузовской среды.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977. 340 с.
3. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001. 144 с.
4. Барканова О.В., Ядрышников Т.Л. Личностные особенности старших подростков с признаками интеллектуальной одарённости // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 95–105.
5. Климонтова Т.А. Самоотношение личности интеллектуально одарённых старшеклассников // Вестник ИрГТУ. 2015. № 1. С. 247–251.
6. Лактионова Е.Б., Тузова А.С. Личностные особенности одарённых подростков // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. Выпуск 4. С. 319–326.
7. Климов Е.А., Григорьева, Л.М. Психологические особенности формирования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза // Вестник практической психологии образования. 2021. № 18(3). С. 45–54.
8. Ibarra H., & Petriglieri J. L. Identity Work and Play in the Age of Hybrid Professional Roles // Journal of Organizational Behavior. 2020. № 41(2). Pp. 287–299.
9. Ершова М.А. Исследовательская активность как фактор становления профессиональной субъектности студентов // Психология образования в XXI веке. 2023. № 4 (1). С. 112–121.
10. Renzulli J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan. 1978. № 60 (3). Pp. 180–184.
11. Hewitt P. L., Flett G. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology. 1991. № 60(3). Pp. 456–470.
12. Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. Harper Perennial, 1997. 108 p.
13. Савенков А.И. Одарённость в детстве: от диагностики к развитию. М.: Академический проект. 2007. 288 с.
14. Лейтес Н.С., Шадриков В.Д. Личность одарённого ребёнка. М.: Изд-во Института психологии РАН. 1996. 175 с.

REFERENCES

1. Vygotsky, L.S. (1999) Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russ.)
2. Leontiev, A.N. (1977) Activity, consciousness, personality. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
3. Elkonin, B.D. (2001) Psychology of development. Moscow: Academy. (In Russ.)
4. Baranova, O.V. & Yadryshnikova T.L. (2022) Personality characteristics of older adolescents with signs of intellectual giftedness. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, no. 1 (59), pp. 95–105. (In Russ.)
5. Klimontova, T. A. (2015) Self-attitude of the personality of intellectually gifted high school students. Bulletin of the IrSTU, no. 1, pp. 247–251. (In Russ.)
6. Laktionova, E.B. & Tuzova, A.S. (2021) Personality characteristics of gifted adolescents. Herzen Readings: Psychological Research in Education, no. 4, pp. 319–326. (In Russ.)
7. Klimov, E.A. & Grigorieva, L.M. (2021) Psychological features of the formation of professional identity of pedagogical university students. Bulletin of Practical Psychology of Education, no. 18(3), pp. 45–54. (In Russ.)
8. Ibarra, H. & Petriglieri, J.L. (2020) Identity work and play in the age of hybrid professional roles. Journal of Organizational Behavior, no. 41(2), pp. 287–299.
9. Ershova, M.A. (2023) Research activity as a factor in the development of students' professional subjectivity. Psychology of Education in the 21st Century, no 4 (1), pp.112–121. (In Russ.)
10. Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, no. 60 (3), pp. 180–184.
11. Hewitt, P.L. and Flett, G.L. (1991) Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology, no. 60(3), pp.456–470.
12. Csikszentmihalyi, M. (1997) Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Perennial.
13. Savenkov, A.I. (2007) Giftedness in childhood: From diagnostics to development. Moscow: Akademicheskii Proekt. (In Russ.)
14. Leites, N.S. & Shadrikov, V.D. (1996) The personality of a gifted child. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Запалацкая Вероника Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Государственный университет просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Veronika S. Zapalatskaya – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Senior researcher, State University of Education, Moscow

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Научная статья

УДК 37.022

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-129-141

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – ВНЕДРЕНИЕ АДАПТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИГР

Федорчук Ю.М.

Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования, Москва, Россия

yu.fedorchuk@ficto.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2318-2241>

Статья поступила в редакцию 13.04.2025

Одобрена после рецензирования 25.04.2025

Принята к публикации 06.05.2025

Аннотация. Информационные технологии и современные запросы общества эволюционным образом трансформируют всю систему образования. Представители поколений А и Z, выросшие в условиях постоянного взаимодействия с информационными технологиями, такими как стриминговые сервисы, устройства с искусственным интеллектом, мобильные виртуальные среды, предъявляют новые требования к методикам обучения. Линейные модели передачи знаний, традиционно используемые в обучении, теряют свою эффективность, уступая место персонализированным и интерактивным методам, которые становятся ключевыми запросами обучающихся на всех уровнях образования. К тому же, одной из наиболее значимых педагогических проблем современного образовательного процесса является снижение мотивации к обучению у обучающихся. В этих условиях геймификация и образовательные игры выступают не просто инновационным педагогическим инструментом, а стратегической необходимостью для массового образования. Многие страны уже интегрировали геймификацию в свои образовательные стратегии. Персонализация, основанная на аналитике разнородных данных, стала доступной с внедрением технологий искусственного интеллекта и открывает возможности для реализации своевременных и предиктивных педагогических решений. Данная статья посвящена исследованию внедрения адаптивных образовательных игр как стратегического направления цифровой трансформации образования. Эти игры базируются на принципах цифровой дидактики и использовании технологий искусственного интеллекта, что позволяет эффективно решать задачи персонализации обучения и повышения мотивации обучающихся.

Ключевые слова: образовательный процесс, геймификация, адаптивные образовательные игры, искусственный интеллект, педагогическая технология, аналитика данных, персонализация.

Финансирование: научно-исследовательская работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России по теме «Разработка стратегических направлений развития образо-

вания и методологии проектирования региональных программ развития образования на основе анализа больших данных» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1024120500010-0-5.3.1).

Для цитирования: Федорчук Ю.М. Стратегическое направление цифровой трансформации образовательного процесса – внедрение адаптивных образовательных игр // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 129–141. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-129-141>

Original article

STRATEGIC DIRECTION OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL PROCESS – IMPLEMENTATION OF ADAPTIVE EDUCATIONAL GAMES

Yu. Fedorchuk

Federal Institute for Digital Transformation in Education, Moscow, Russia

yu.fedorchuk@ficto.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2318-2241>

The article was submitted on 13.04.2025

Approved after review on 25.04.2025

Accepted for publication on 06.05.2025

Abstract. Information technologies and modern demands of society are evolutionarily transforming the entire education system. Representatives of generations A and Z, who grew up in conditions of constant interaction with information technologies, such as streaming services, devices with artificial intelligence, mobile virtual environments, provide new demands on teaching methods. Linear models of knowledge transfer traditionally used in teaching are losing their effectiveness, giving way to personalized and interactive methods, which are becoming key requests of students at all levels of education. In addition, one of the most significant pedagogical problems of the modern educational process is the decrease in motivation for learning among students. In these conditions, gamification and educational games are not just an innovative pedagogical tool, but a strategic necessity for mass education. Many countries have already integrated gamification into their educational strategies. Personalization based on the analysis of heterogeneous data has become available with the introduction of artificial intelligence technologies and opens up opportunities for the implementation of timely and predictive pedagogical solutions. This article is devoted to the study of the implementation of adaptive educational games as a strategic direction of digital transformation of education. These games are based on the principles of digital didactics and the use of artificial intelligence technologies, which provides effective solving problems of personalizing of learning and increasing students' motivation.

Keywords: educational process, gamification, adaptive educational games, artificial intelligence, educational technology, data analytics, personalization.

Financing: the study was supported by the Russian Ministry of Education, topic “Designing strategic directions for development of education and methodology for designing regional programs for development of education based on big data analysis” (EGISU R&D registration number 1024120500010-0-5.3.1).

For citation: Fedorchuk, Yu. M. (2025). Strategic direction of digital transformation of educational process – implementation of adaptive educational games. In: Man and Education, 2 (83), 129–141 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-129-141>

Введение

В соответствии со стратегическим направлением в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Минпросвещения, России утверждённым Распоряжением Правительства Российской Федерации от 18.10.2023 № 2894-р, его приоритетами являются сохранение и усиление традиционных форм образования с помощью информационных технологий для достижения высокого уровня цифрового развития образовательной деятельности. Одним из интересных направлений образования является цифровая геймификация, которая становится неотъемлемой частью глобальных стратегий развития образовательных систем [1]. Многие страны уже включили программы по внедрению геймификации в образовательные реформы. Возникло целое направление в образовании с аббревиатурой GBL (Game-Based Learning) – обучение, основанное на геймификации. Под геймификацией понимается процесс использования игровых элементов, механик и дизайна в образовательном процессе. Проблематика снижения мотивации обучающихся и необходимости трансформации дидактики является общей задачей для международного педагогического сообщества.

При рассмотрении опыта ведущих стран по уровню качества образования (по результатам сопоставительных исследований) можно отметить, что геймификация дополняет традиционные технологии для решения специфичных проблем в образовании. Например, в Финляндии геймификация активно используется для повышения вовлечённости учеников в рамках внедрения феномено-ориентированного обучения при изучении междисциплинарных тем [2]. В Сингапуре упор на высокие академические стандарты и строгую дисциплину часто приводит к выгоранию и отстранённости обучающихся, поэтому использование цифровых образовательных платформ с геймифицированными системами используются школами для изучения сложных дисциплин – матема-

тики, естественных наук, иностранных языков. На развитие геймификации в сингапурском образовании также влияет прогресс технологий в сфере IoT (интернета вещей), которые развиваются в рамках национальной программы «Умная нация» (Smart Nation). В Китае, как самой крупной образовательной системе мира (в школьном образовании К-12 обучается 210 миллионов человек, в классах в среднем по 55 человек), внедрение геймификации на основе адаптивных образовательных игр является насущной необходимостью. В таких условиях для достижения образовательных результатов педагоги нуждаются в актуальной информации о том, как продвигается обучение каждого обучающегося, чтобы при необходимости вносить корректировки.

Под адаптивными образовательными играми понимаются интерактивные обучающие программы или цифровые среды, использующие игровые механики для вовлечения обучающихся в процесс обучения и одновременно адаптирующиеся к их индивидуальным особенностям, уровню знаний, темпу освоения материала и стилю обучения. Основной целью таких игр является персонализация образовательного процесса, повышение мотивации обучающихся и улучшение их результатов через динамическое изменение сложности заданий, контента или сценариев в зависимости от поведения и успехов игрока. В международной практике используется несколько синонимов данного феномена: «персонализированное обучение на основе игр», «адаптивное обучение на основе игр», «адаптивная цифровая образовательная игра», «персонализированная образовательная игра», «адаптивное GBL». С помощью адаптивных образовательных игр интеллектуально анализируются данные о каждом обучающемся и персонально предоставляются учебные материалы в соответствии с его индивидуальными потребностями. Это даёт педагогам больше времени для индивидуальной помощи обучающимся в решении выявленных проблем и адаптивирования обучения в со-

ответствии с его потребностями. Поэтому Китай инвестирует значительные средства в разработку адаптивных образовательных игр, которые позволяют персонализировать обучение миллионов учеников.

В США геймификация стала частью образовательных инициатив на уровне штатов и отдельных школ. Многие школы используют игровые образовательные платформы «Kahoot!», «Classcraft», «Minecraft: Education Edition», чтобы повысить интерес к учёбе и развивать креативное мышление [3]. Бесплатные мобильные приложения с геймификацией на основе технологий искусственного интеллекта для изучения языков – «Duolingo», математики – «Prodigy», астрономии и физики – «Snapshots of the Universe», химии – «Chemistry Lab» – популярны среди обучающихся во всём мире, в том числе и в нашей стране.

В России геймификация в различных видах для повышения вовлечённости и мотивации обучающихся распространена в дошкольном и начальном образовании, системе дополнительного образования детей и дополнительного профессионального образования взрослых [4]. Рынок корпоративного образования давно успешно применяет геймификацию в своих образовательных продуктах. Но системы основного, среднего общего образования, а тем более профессионального и высшего образования, нацеленные на конкретный результат – получение серьёзных системных знаний, пока полноценно не применяют геймификацию в своих процессах. Соответственно, встречается очень мало научных исследований, доказывающих педагогический эффект её применения.

Одним из ранних исследований в области геймификации является работа S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled и L. Nacke (2011), в которой было продемонстрировано, что использование игровых элементов способствует значительному повышению мотивации обучающихся [5]. Результаты метаанализов, проведённых J. Hamari и J. Koivisto (2015), J. Hamari, J. Koivisto и H. Sarsa (2014), E.D. Mekler,

F. Brühlmann, A.N. Tuch и K. Opwis (2015), а также K. Seaborn и D.E. Fels (2015), подтвердили положительное влияние геймификации на мотивацию и вовлечённость, особенно в рамках онлайн-обучения [6]. Кроме того, исследование A. Domínguez, J.S.-de-Navarrete, L. de-Marcos и др. (2013) показало, что студенты, участвующие в геймифицированных курсах, демонстрируют более высокие результаты на экзаменах и тестах по сравнению с традиционными методами обучения [7]. В работе J. Banfield и B. Wilkerson (2014) установлено, что геймификация способствует улучшению понимания учебного материала и повышению академической успеваемости. Также было выявлено, что использование игровых элементов может способствовать развитию навыков планирования и постановки целей.

Однако существует ряд исследований, указывающих на потенциальные негативные последствия применения геймификации в образовательной сфере. В частности, M.D. Hanus и J. Fox (2015) отмечают, что внедрение игровых элементов не всегда приводит к улучшению образовательных результатов [8]. Более того, если элементы игры не соответствуют контексту обучения или провоцируют чрезмерное соревнование, это может иметь отрицательные последствия. Согласно метаанализу, проведённому M.A. Altaie и D.N.A. Jawawia (2021), эффективность геймификации во многом зависит от дизайна системы и контекста её применения. Авторы подчёркивают, что не все игровые элементы одинаково эффективны для различных категорий обучающихся и образовательных дисциплин [9]. Данные исследования в международной и отечественной практике являются фрагментарными и, соответственно, лонгитюдные исследования появятся позже. Их гипотезой является утверждение, что в образовательной среде геймификация служит для создания увлекательного и интерактивного процесса обучения, который способствует улучшению усвоения материала и развитию необходимых навыков, что невозможно опровергнуть или подтвердить.

Методологическая рамка исследования

Анализ российских и зарубежных исследований показал, что упрощённо геймификацию образования можно разделить на внедрение игровых механик и элементов в образовательный процесс и полноценные образовательные компьютерные игры. К первым можно отнести такие применяемые в образовании конструкты, как баллы, уровни, рейтинги, «ачивки», награды, таблицы лидеров и задания, которые стимулируют обучающихся к активному участию в образовательном процессе. В соответствии с постулатами психологии игровой деятельности, эти элементы психологически создают ощущение достижений, прогресса, стимулируют здоровую конкуренцию и закрепляют знания и навыки на основе эмоционального впечатления (импринтинга) [10]. Многочисленные положительные элементы геймификации можно описать как: создание увлекательной и контекстуализированной учебной среды с включением сюжетной линии (сторителлинга) и персонажей; структурирование учебного контента по уровням сложности, что даёт возможность ощутить прогресс [4].

Одним из специфических элементов геймификации является оперативная и конструктивная обратная связь, которая даёт возможность корректировать свою стратегию обучения. Квесты и миссии представляют собой способ применения теоретических знаний на практике, стимулирующий исследовательскую деятельность и развитие навыков решения проблем. И самое основное: геймификация часто включает элементы социального взаимодействия, такие как совместные задания или обсуждения в группах, обмен опытом и знаниями, что способствует развитию навыков командной работы и коммуникации. К отрицательным качествам геймификации можно отнести распространённое мнение о несерьёзности и детскости игровой деятельности, неприменимой к серьёзной когнитивной образовательной работе, зависимость от компьютерных игр и т.д. [11]. В данной работе обобщены результаты ис-

следований по разработке и применению геймификации в образовании и наиболее инновационной её формы – даптивных образовательных игр.

Результаты и их обсуждение

Геймификация как педагогическая технология начала привлекать внимание, когда стало очевидным, что традиционные методы обучения не всегда эффективно удерживают внимание обучающихся и не способствуют их активному вовлечению в учебный процесс. Интеграция игр в образовательный процесс была распространена давно – в игровом формате «обкатывались» навыки индивидуумов различного возраста для реальных событий. В индивидуальных педагогических экспериментах использование настольных игр, викторин, квестов всегда вызывало живой отклик обучающихся.

Игровые технологии для развития навыков и отдельный вид – деловые игры, в высшем образовании начали применяться в СССР (в вузах Москвы, Ленинграда, Харькова) ещё в 30-е годы XX века для моделирования производственных ситуаций с целью принятия правильных решений [12]. Было создано и внедрено около 40 игр разного характера, назначения и тематики. Например, диспетчерские игры для студентов, изучавших организацию производства, помогали проверить качество проекта диспетчеризации, внести необходимые коррективы до его внедрения. Надо отметить, что это было российской новацией, которую быстро подхватили в международной практике.

Вторая волна развития отечественных игровых технологий началась в конце 60-х годов. Тогда были созданы деловые игры «Реформа» (1966 год) и «Астра» (1968 год), применявшиеся ленинградским профессором И.М. Сыроежиным в ЛГУ. Основы игротехнической культуры разработал Г.П. Щедровицкий с теорией и практикой организационно-деятельностных игр (ОДИ, с 1979 по 1990 годы), оказавших большое влияние на управленческий контингент в период позднего СССР [13].

С середины 1980-х годов процесс разработки и внедрения игр в систему высшего образования был широко распространён. В рамках деятельности ЦЭМИ АН СССР была организована школа «Деловые игры и их программное обеспечение», где рассматривались перспективы применения вычислительной техники в имитационных деловых играх для студентов. В Ленинграде было основано общество АРИСИМ (Ассоциация разработчиков игрового социального имитационного моделирования), которое занималось проведением школ деловых игр с целью распространения знаний и обмена опытом. Кроме того, при Минвузе СССР был создан Совет по активным методам обучения, который занимался разработкой теоретических основ игрового моделирования по управленческим, биологическим, медицинским, архитектурным тематикам [12]. Но СССР уже не был лидером в этом направлении, компьютерные деловые игры для обучения в западных вузах уже активно применялись в образовательной практике, но в нашей стране на государственном уровне это не поддерживалось. В экспериментальном порядке в различных вузах применялись частные разработки.

Развитие видеоигр за рубежом привело к появлению компьютерной исторической игры для школьников и студентов «Oregon Trail» (1971) и математической игры для школьников с 1 по 6 класс «Math Blaster» (1983) [14]. Обе игры многократно переиздаются, имеют много ответвлений и являются популярными инструментами для обучения до сих пор. Эти классические игры заложили основу для дальнейшего развития геймификации в образовании.

С развитием интернета и мобильных технологий в 2000-х годах геймификация получила новое развитие. Появились онлайн-платформы и приложения, такие как Khan Academy и Duolingo, которые активно используют геймификацию для повышения мотивации пользователей. Duolingo является наиболее распространённой языковой образовательной игрой, выпущенной ещё в 2012 году с девизом «Бесплатное

образование изменит мир». Анализ исследований демонстрирует значительную педагогическую результативность использования игры: 34 часа занятий позволяют достичь уровня навыков чтения и письма на изучаемом языке, сопоставимого с результатами начального семестрового курса в высшем учебном заведении. Обучающая платформа Duolingo реализует подход, основанный на обработке и анализе больших объёмов статистических данных: на каждом этапе обучения система фиксирует задания, вызвавшие затруднения у пользователей, а также совершаемые ими ошибки, затем эти данные обобщаются и используются в процессах машинного обучения. Всё это позволяет адаптировать содержание уроков под индивидуальные потребности каждого обучающегося и достигать значительных образовательных результатов. Такое адаптивное обучение для массового образования стало возможным в настоящий момент с развитием технологий искусственного интеллекта (ИИ).

Геймификация и искусственный интеллект как два трендовых процесса не могли не найти точки пересечения – аналитика больших данных, ставшая доступной в образовании с помощью ИИ, позволяет разрабатывать адаптивные образовательные игры, способные учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого обучающегося. Такие игры анализируют действия пользователя в реальном времени, оценивают его уровень знаний, стиль обучения и когнитивные особенности. На основе этих данных игра автоматически подстраивает сложность заданий, темп подачи материала и тип обратной связи.

Сегодня интенсивно развивается дополнительное направление – создание интерактивных обучающих сред на базе виртуальной и дополненной реальности. Произошла смена формата педагогической помощи обучающимся – чат-боты обеспечивают круглосуточную административную и педагогическую поддержку процесса обучения, что является критически важным для эффективного обучения. Это сравнимо с сокращением времени по

поиску информации в библиотеке и поисковых системах в интернете. Главное достоинство ИИ – это аналитика учебных данных. Во время образовательного процесса генерируются огромные объёмы разнотекстовых данных, собрать и проанализировать которые было невозможно до недавнего времени. На базе современной аналитики возможно прогнозирование успешности, трудностей, сбоев, эффективности образовательного процесса каждого индивидуума. Это позволяет корректировать процесс в режиме реального времени, что решает такую проблему обучения, как снижение невозвратных потерь при образовании (невозможно вернуть потерянное время индивидуума при неэффективной организации образовательного процесса). Это открывает новые возможности для персонализации обучения и делает процесс обучения более гибким и педагогически эффективным. Таким образом, геймификация прошла долгий путь от простых традиционных аналоговых игр в офлайн-образовании до сложных адаптивных образовательных систем, трансформирующих образовательный процесс.

Геймификация в формате адаптивных образовательных игр опирается на теорию программированного обучения, предложенную Б.Ф. Скиннером, которая основывается на ряде ключевых принципов: индивидуализация темпа обучения, представление учебного материала малыми порциями с обязательной проверкой усвоения, а также предоставление оперативной и содержательной обратной связи [15]. Б.Ф. Скиннер разработал линейный подход к обучению, предполагающий последовательное освоение материала, структурированного в минимальные блоки с постепенным возрастанием сложности. В свою очередь, А. К. Клаудер предложил разветвлённый алгоритм обучения, при котором сложные модули дополняются тестированием, а в случае затруднений обучающийся получает материал в более доступной форме. Оба исследователя заложили основу для создания дифференцированных образовательных траекторий, по-

зволяющих каждому учащемуся двигаться по индивидуальному пути к завершению программы.

Г. Паск усовершенствовал данную концепцию, разработав адаптивный алгоритм обучения, обеспечивающий поддержание индивидуального уровня сложности на всех этапах образовательного процесса [16]. К середине 1970-х годов сформировалась идея персонализированного образования, где обучающийся становится активным субъектом образовательной деятельности, а способ организации обучения определяется его целями и индивидуальными особенностями, включая темп освоения материала.

В настоящее время адаптивное образование реализуется посредством адаптивных технологий, которые позволяют создавать модели обучения на основе сложных алгоритмов. Эти алгоритмы учитывают иерархическую структуру знаний и навыков, распределяют задания во времени, регулируют частоту тренировок и повторений, проводят тестирование по завершении модулей, определяют последовательность изучения материалов и развития навыков, а также выявляют дефициты и сильные стороны учащегося. Кроме того, современные адаптивные системы принимают во внимание социально-экономический контекст обучения и включают диагностические инструменты, направленные на выявление не только пробелов в знаниях, но и сильных сторон обучающегося, которые могут стать опорой в образовательном процессе. Реализация таких алгоритмов возможна исключительно благодаря использованию современных информационных технологий [17].

Современный этап развития образовательных технологий предоставляет благоприятные условия для внедрения адаптивного обучения и персонализации образовательного процесса. Обучающие системы представляют собой один из наиболее динамично развивающихся типов программного обеспечения, спрос на которые постоянно увеличивается в контексте активного развития электронного и дис-

танционного обучения, реализации концепции непрерывного образования, повышения квалификации, переквалификации и общей цифровизации образовательной сферы. С практической точки зрения разработка адаптивных образовательных игр требует значительных инвестиций в создание актуального контента, разработку игрового дизайна, программного обеспечения и соответствующей инфраструктуры.

Исследования в области адаптивных обучающих игр развиваются в рамках двух ключевых направлений. Первое направление предполагает использование существующих решений, применяемых в адаптивных обучающих системах, для разработки обучающих игр. Однако прямое перенесение моделей и методов, разработанных для обучающих систем, в игровую среду ограничивает потенциал игр и снижает их привлекательность с точки зрения игрового взаимодействия. Второе направление рассматривает адаптивные обучающие игры как самостоятельный класс программных продуктов, требующий разработки оригинальных подходов, учитывающих специфику данного типа программного обеспечения. Методологическая основа проектирования адаптивных образовательных игр включает создание: модели предметной области, представленной в виде графа, который определяет конечное множество фрагментов знаний и взаимосвязи между ними, отражающие логику их освоения; модели обучаемого, включающей текущий уровень знаний, цели обучения, предыдущий опыт, стиль усвоения информации и существующие дефициты; а также адаптационной модели, относящейся к классу поведенческих моделей.

В отличие от традиционных компьютерных игр, адаптивные игры обладают встроенными механизмами, позволяющими модифицировать поведение игрового процесса в зависимости от текущих результатов пользователя [17]. Такие изменения могут затрагивать параметры игры, структуру сценария или содержательный компонент игрового контента. Адаптация игрового контента предполагает суще-

ственную модификацию отдельных элементов сценария с учётом действий пользователя. Процесс разработки адаптивных обучающих игр требует согласования моделей адаптации образовательного процесса и игровых механик, что обеспечивает баланс между обучающей и игровой составляющими. В связи с этим создание адаптивных обучающих игр включает не только задачу достижения гармонии между образовательной и игровой компонентами, но и разработку проектных решений, направленных на обеспечение совместимости нелинейных сценариев обучения и игрового взаимодействия.

Разработка адаптивных образовательных игр, интегрирующих технологии ИИ, представляет собой сложный и многогранный процесс. Он требует участия специалистов из различных областей, включая методологов, педагогов, разработчиков игр, специалистов по данным и экспертов по искусственному интеллекту [19]. Этот процесс требует тесного сотрудничества между всеми участниками разработки и постоянного внимания к деталям, чтобы создать действительно эффективный инструмент обучения, а не просто игры.

Внедрение геймифицированных решений в образование, несмотря на их потенциал для улучшения учебного процесса, сталкивается с рядом проблем и вызовов. Эти трудности могут варьироваться от технических и организационных до педагогических и этических, и каждая из них требует внимательного рассмотрения.

Технические ограничения основываются на том, что далеко не все образовательные организации обладают необходимой технической инфраструктурой для поддержки сложных геймифицированных систем. Такая инфраструктура включает в себя оборудование, программное обеспечение и наличие необходимого штата IT-специалистов. Также не все существующие учебные платформы и системы управления обучением (LMS) могут поддерживать интеграцию с новыми игровыми решениями, что требует дополнительных ресурсов на адаптацию [20]. Кроме того, поддержка

и обновление таких систем связаны с постоянными расходами. Также необходимо вкладывать средства в обучение преподавателей и технического персонала для эффективного использования новых технологий. Помимо информационно-технической составляющей, проблема стоит перед педагогами, которые готовят контент, проводят занятия и оценивают педагогический результат. Сложно обеспечить, чтобы игровые элементы соответствовали академическим стандартам и помогли достигать образовательных целей. К тому же оценка эффективности геймифицированных решений может быть сложной задачей, особенно если традиционные методы оценки не применимы к игровым сценариям. Одной из главных проблем может быть критическое отношение к игровой деятельности в образовании и компьютерным играм, в частности [18]. Старшее поколение относится к этому виду деятельности как к непродуктивному. Некоторые педагоги могут быть скептически настроены по отношению к геймификации, считая её несерьёзной или отвлекающей от основного материала. Представляется, что со стороны обучающихся противодействия к такой подаче материала не будет. Но возможно, сбор данных об обучающихся и использование аналитики поднимет вопросы о защите личной информации. Также сложно найти оптимальный баланс между развлекательными элементами игры и образовательным содержанием, чтобы не потерять фокус на обучении [21].

Переосмысление образования через призму игрового подхода представляет собой значительный вызов как для современной дидактики, так и для общественного сознания в целом. Решение данной проблемы требует многоаспектного подхода, включающего взаимодействие между разработчиками образовательных технологий, педагогами, методологами, руководителями образовательных учреждений и самими обучающимися. Одним из ключевых вопросов в этом контексте является проблема эффективности геймификации, которая тесно связана с основополагающим

вопросом: какова цель внедрения игровых элементов в образовательный процесс?

Причины актуализации геймификации в образовании многообразны. Во-первых, традиционные дидактические подходы оказываются менее эффективными в обучении представителей поколений цифровых аборигенов (поколения Z и A), для которых цифровая среда является естественной частью повседневной жизни. Во-вторых, наблюдается снижение мотивации к обучению среди обучающихся, что требует поиска новых методов вовлечения. В-третьих, социализация представителей данных поколений, активно взаимодействующих в виртуальной среде, становится всё более сложной задачей.

Геймифицированные образовательные платформы обладают потенциалом для решения указанных проблем. Они не только способствуют повышению мотивации к обучению за счёт применения игровых механик, но и создают условия для развития социальных навыков. Это достигается благодаря включению элементов командной работы и соревновательной активности. Эмпирические исследования подтверждают, что использование геймификации способствует росту уровня сотрудничества и взаимодействия среди обучающихся, что подчёркивает её значимость в современном образовательном процессе. Таким образом, интеграция игровых подходов в образовательную практику может стать важным шагом на пути к адаптации системы образования к требованиям и особенностям цифровой эпохи [22; 23].

Обратимся к использованию геймификации в системе высшего образования. Есть несколько исследований по удачным кейсам внедрения адаптивных образовательных игр в системе высшего образования. Игра «CodeCombat» – образовательная компьютерная игра в жанре ролевых компьютерных игр (RPG), созданная для обучения концепциям и языкам программирования. Игра погружает игрока в мир фэнтези, где герою предстоит сражаться с монстрами, исследовать подземелья и выполнять различные задания. Главный ин-

струмент – код на Python, JavaScript и Ruby. Чтобы продвигаться по уровням игры, игроки должны написать управляющий код для персонажей игры. Университет Де Поля (США) внедрил платформу «CodeCombat» для обучения программированию студентов факультета компьютерных наук [24]. С помощью ИИ система адаптирует сложность задач под уровень каждого студента. Проведённое исследование результатов эксперимента показало увеличение вовлечённости студентов на 30% по сравнению с традиционными методами обучения, повышение среднего балла на экзаменах на 19%, улучшение навыков решения задач и логического мышления у студентов.

Ещё одним примером удачного внедрения адаптивных образовательных игр является интеграция игры «SimVenture» в университет Ковентри (Великобритания). «SimVenture» – это игровой симулятор бизнеса, помогающий игрокам раскрывать свои способности в области принятия решений в новых бизнес-идеях, минимизации возможных потерь и риска [25]. Симулятор позволяет работать в моделируемых для пользователя ежемесячных циклах бизнеса и принимать разные решения сразу в нескольких частях одного бизнеса. Игра была интегрирована в образовательный процесс студентов бизнес-направлений. Решения на базе ИИ анализируют действия студентов и предлагают индивидуальные рекомендации по улучшению стратегии управления. По итогам двухлетнего применения игры студенты отметили повышение интереса к курсу и улучшение понимания бизнес-процессов, по итогам 4 семестров 85% студентов продемонстрировали улучшение результатов тестирования по предмету «Управление бизнесом». Игра также способствовала развитию командных навыков и стратегического мышления.

Внедрение геймификации и искусственного интеллекта в образовательный процесс вызывает активное обсуждение среди студентов и преподавателей. Студенты активно применяют различные генератив-

ные нейросети для подготовки заданий, написания отчётов, рефератов и дипломных работ. В российском образовательном поле пока обсуждается вопрос смены традиционной модели оценивания, не работающей в условиях распространения ИИ. Существует значительное количество российских платформ, предлагающих преподавателям возможности для загрузки своего контента, внедрения игровых элементов и механик, но полноценной геймификации образовательного контента не предлагается. Крупные образовательные платформы, реализующие образовательные проекты в дополнительном образовании, имеют встроенные ИИ-системы и реализуют адаптивное образование. Важными проблемными вопросами для них являются мотивация обучающихся и доведение их до конца образовательного курса.

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что наступила дизрапт-эпоха в образовании (время прорывных инноваций) – на базе предиктивной аналитики в течении образовательной траектории можно определять триггерные точки в социализации и учебном процессе и вовремя применять педагогическое или управленческое воздействие, корректируя ситуацию. Потенциал адаптивных образовательных игр большой, интеграция ИИ с технологиями виртуальной и дополненной реальности открывает новые возможности для создания уникальных образовательных игр – соединение виртуальных элементов с реальным миром (фиджитал-игры). Такие игры могут использоваться для изучения сложных концепций через интерактивные визуализации и симуляции, делая обучение более наглядным и запоминающимся. Эти технологии позволяют обучающимся погружаться в виртуальные миры, где они могут экспериментировать, исследовать и учиться в безопасной и контролируемой среде. Развитие коллаборативного обучения через многопользовательские образовательные игры стимулирует сотрудничество и взаимодействие между об-

учающимися, развивая навыки командной работы и коммуникации, что крайне важно для поколений А и Z, ориентированных на индивидуализм. Как показал контент-анализ российских публикаций по теме применения ИИ в высшем образовании, есть попытки внедрения систем, считывающих эмоции студентов, для выявления тревожности и депрессии, прогнозирующих их успешность в обучении (в Московском городском педагогическом университете в 2023 году запустили такую систему). Это не всегда принимается в обществе, так как ин-

терпретируется как проникновение в частную жизнь, но в образовательных играх это будет применяться в дальнейшем, анализ эмоционального состояния обучающихся во время игры позволит адаптировать игровой процесс для поддержки высокого уровня вовлечённости и своевременного реагирования на признаки стресса или усталости. Такими представляются будущие инновации в образовании, внедрение которых возможно повлияет на качество обучения будущих поколений обучающихся Альфа и Бета.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Education at a glance 2024: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en> (дата обращения: 20.03.2025).
2. Toda A., Palomino P., Oliveira W., Rodrigues L., Klock A. How to gamify learning systems? An experience report using the design sprint method and a taxonomy for gamification elements in education // *Educational Technology & Society*. 2019. № 22 (3). Pp. 47–60.
3. Wooten M. The best tech tools for gamified learning in the classroom. *Mirror Review*, 2024. URL: <https://www.mirrorreview.com/tech-tools-for-gamified-learning/> (дата обращения: 20.03.2025).
4. Караваев Н.Л., Соболева Е.В. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде. Киров: Вятский государственный университет, 2019. 105 с.
5. Deterding S., Dixon D., Khaled R., & Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining «gamification»: Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments, 2011. Pp. 9-15. URL: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification (дата обращения: 23.01.2025).
6. Hamari J., Koivisto J., & Sarsa H. Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification, 2014. 47th Hawaii International Conference on System Sciences. URL: <https://sci-hub.ru/10.1109/HICSS.2014.377> (дата обращения: 23.01.2025). - DOI 10.1109/hicss.2014.377.
7. Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., De-Marcos L. Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes // *Computers & Education*. 2013. 63(1). Pp. 380-392.- DOI:10.1016/j.compedu.2012.12.020
8. Hanus M.D., & Fox J. Assessing the effects of gamification in the classroom // *Computer Education*. 2015. 80 (1). Pp. 152–161. URL: <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2014.08.019> (дата обращения: 23.01.2025).
9. Dayang N., Mayyadah J, Altaie A. Adaptive gamification framework to promote computational thinking in 8-13 year olds // *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 2021. Vol 17. № 3. URL: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135552> (дата обращения: 23.01.2025).
10. Хейзинга Й. *Homo Ludens*. М.: Прогресс, 1992. 458 с.
11. Муравская С.А., Смирнова М.М. Геймификация: подходы к определению и основные направления исследований в менеджменте // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент*. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-podhody-k-opredeleniyu-i-osnovnye-napravleniya-issledovaniy-v-menedzhmente> (дата обращения: 03.04.2025).
12. Панова А.Н. История развития деловой игры как одного из методов активного обучения // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2010. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-delovoy-igry-kak-odnogo-iz-metodov-aktivnogo-obucheniya> (дата обращения: 20.03.2025).
13. Шедровицкий П.Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. Пушкино, 1987. 42 с.
14. Шпаковский Ю. Ф., Данилюк М.Д. Видеоигры в процессе образования / *Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии*. 2018. № 1 (207). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videoigry-v-protse-ssobrazovaniya> (дата обращения: 10.03.2025).
15. Самофалова М.В. Адаптивное обучение как новая образовательная технология // *Гуманитарные и социальные науки*. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-obuchenie-kak>

- novaya-obrazovatel'naya-tehnologiya (дата обращения: 03.04.2025).
16. Шабалина О.А., Давтян А.Г., Катаев А.В., Алимов А. А. Адаптивные обучающие игры как тренд развития обучающегося // ИТНОУ: информационные технологии в науке, образовании и управлении. 2018. № 4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnye-obuchayuschie-igry-kak-trend-razvitiya-obuchayushego-po> (дата обращения: 03.04.2025).
 17. Добрица В. П., Горюшкин Е. И. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании // Auditorium. 2019. № 1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-intellektualnoy-adaptivnoy-platformy-v-obrazovanii> (дата обращения: 03.04.2025).
 18. Полутина Н.С. Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры // ИТС. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-napravleniya-issledovaniy-v-psihologii-kompyuternoy-igry> (дата обращения: 20.03.2025).
 19. Martin, B., Mitrovic, A., Koedinger, K. R., & Mathan, S. Evaluating and improving adaptive educational systems with learning curves // User Modeling and User-Adapted Interaction. 2005. № 21(3). Pp. 249- 283.
 20. Chen S., Sue P.-J. Constructing concept maps for adaptive learning systems based on data mining techniques // Expert Syst. Appl. 2013. № 7. Pp. 2746-2755.
 21. Tumenay O. O., Shabalina O., Kamaev V., & Davtyan A. Using agent-based technologies to enhance learning in educational games / Proceedings of the International Conference e-Learning 2014. Part of the Multi Conference on Computer Science and Information Systems, MCCSIS, 2014. Pp. 149-155.
 22. Кириченко Д.В., Галагузова Ю.Н. Геймификация в работе учителя общеобразовательной школы: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 13-19.
 23. Чагин С.С. Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-stoit-li-igra-svech> (дата обращения: 03.04.2025).
 24. Ascione L. CodeCombat adds game, web development to coding platform / eSchool News. Educational Innovations, Insights & Resources, 2016. URL: <https://www.eschoolnews.com/ancillary/2016/08/30/codecombat-adds-game-web-development-coding-platform/> (дата обращения: 03.04.2025).
 25. Williams D. The Impact of SimVenture on the Development of Entrepreneurial Skills in Management Students // Industry and Higher Education. 2015. № 29(5). URL: https://www.researchgate.net/publication/282791331_The_Impact_of_SimVenture_on_the_Development_of_Entrepreneurial_Skills_in_Management_Students (дата обращения: 20.03.2025).

REFERENCES

1. Education at a Glance 2024: OECD Indicators (2024) Paris: OECD Publishing. Available at: <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. (Accessed: 20 March 2025).
2. Toda, A., Palomino, P., Oliveira, W., Rodrigues, L., Klock, A. (2019) How to gamify learning systems? An experience report using the design sprint method and a taxonomy for gamification elements in education. Educational Technology & Society, no. 22 (3), pp. 47–60.
3. Wooten, M. (2024) The best tech tools for gamified learning in the classroom. Mirror Review. Available at: <https://www.mirrorreview.com/tech-tools-for-gamified-learning/> (Accessed: 20 March 2025).
4. Karavaev, N. L., Soboleva, E.V. (2019) Improving the methodology of gamification of the educational process in the digital educational environment. Kirov: Vyatka State University. (In Russ.)
5. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011) From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments, pp. 9-15. Available at: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification (Accessed: 23 January 2025).
6. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. 47th Hawaii International Conference on System Sciences. Available at: <https://scihub.ru/10.1109/HICSS.2014.377> (Accessed: 23 January 2025). - DOI 10.1109/hicss.2014.377.
7. Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L. (2013) Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes. Computers & Education, no. 63(1), pp. 380-392. DOI:10.1016/j.compedu.2012.12.
8. Hanus, M.D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom. Computer Education, no. 80 (1), pp. 152–161. Available at: doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2014.08.019 (Accessed: 23 January 2025).
9. Dayang, N., Mayyadah, J, Altaie, A. (2021) Adaptive gamification framework to promote computational thinking in 8-13 year olds. Journal of e-Learning and Knowledge Society, vol. 17, no. 3. Available at: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135552> (Accessed: 23 January 2025).

10. Huizinga, J. (1992) *Homo Ludens*. Moscow: Progress. (In Russ.)
11. Muravskaya, S.A., Smirnova, M.M. (2019) Gamification: approaches to definition and main directions of research in management. *Bulletin of St. Petersburg University. Management*, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-podhody-k-opredeleniyu-i-osnovnye-napravleniya-issledovaniy-v-menedzhmente> (Accessed: 03 April 2025). (In Russ.)
12. Panova, A.N. (2010) History of the development of a business game as one of the methods of active learning. *Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*, no. 17. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-delovoy-igry-kak-odnogo-iz-metodov-aktivno-go-obucheniya> (Accessed: 20 March 2025) (In Russ.)
13. Shcherovitsky, P. G. (1987) On the analysis of the topics of organizational and activity games. *Pushchino*. (In Russ.)
14. Shpakovsky, Yu. F., Danilyuk, M.D. (2018) Video games in the education process. In: *Proceedings of BSTU. Series 4: Print and Media Technologies*, no. 1 (207). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/videoigry-v-protsesse-obrazovaniya> (accessed: 10.03.2025). (In Russ.)
15. Samofalova, M.V. (2020) Adaptive learning as a new educational technology. *Humanities and Social Sciences*, no. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnoe-obuchenie-kak-novaya-obrazovatel'naya-tehnologiya> (Accessed: 03 April 2025). (In Russ.)
16. Shabalina, O.A., Davtyan, A.G., Kataev, A.V., Alimov, A.A. (2018) Adaptive educational games as a trend in learner development. *ITNOU: Information Technologies in Science, Education and Management*, no. 4 (8). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnye-obuchayushchie-igry-kak-trend-razvitiya-obuchayushchego-po> (Accessed: 03 April 2025). (In Russ.)
17. Dobritsa, V.P., Goryushkin, E.I. (2019) Application of an intelligent adaptive platform in education. *Auditorium*, no. 1 (21). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-intellektualnoy-adaptivnoy-platformy-v-obrazovanii> (Accessed: 03 April 2025). (In Russ.)
18. Polutina, N.S. (2010) Current research directions in the psychology of computer games. *ITS*, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-napravleniya-issledovaniy-v-psihologii-kompyuternoy-igry> (Accessed: 20 March 2025). (In Russ.)
19. Martin, B., Mitrovic, A., Koedinger, K. R., & Mathan, S. (2005) Evaluating and improving adaptive educational systems with learning curves. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, no. 21(3), pp. 249-283.
20. Chen, S., Sue, P.-J. (2013) Constructing concept maps for adaptive learning systems based on data mining techniques. *Expert Syst. Appl*, no. 7, pp. 2746-2755.
21. Tumenayu, O.O., Shabalina, O., Kamaev, V., & Davtyan, A. (2014) Using agent-based technologies to enhance learning in educational games. In: *Proceedings of the International Conference e-Learning 2014 - Part of the Multi Conference on Computer Science and Information Systems, MCCSIS*, pp. 149-155.
22. Kirichenko, D.V., Galaguzova, Yu.N. (2022) Gamification in the work of a comprehensive school teacher: experience and prospects. *Pedagogical Education in Russia*, no. 3, pp. 13-19. (In Russ.)
23. Chagin, S.S. (2021) Gamification of professional education: is the game worth the candle? *Professional Education and Labor Market*, no. 1 (44). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-stoit-li-igra-svech> (Accessed: 03 April 2025). (In Russ.)
24. Ascione, L. (2016) CodeCombat adds game, web development to coding platform. *eSchool News. Educational Innovations, Insights &Resources*. Available at: <https://www.eschoolnews.com/ancillary/2016/08/30/codecombat-adds-game-web-development-coding-platform/> (Accessed: 03 April 2025).
25. Williams, D. (2015) The Impact of SimVenture on the Development of Entrepreneurial Skills in Management Students. *Industry and Higher Education*, no. 29 (5). Available at: https://www.researchgate.net/publication/282791331_The_Impact_of_SimVenture_on_the_Development_of_Entrepreneurial_Skills_in_Management_Students (Accessed: 20 March 2025).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, доцент, главный научный сотрудник Федерального института цифровой трансформации в сфере образования, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yulia M. Fedorchuk – Doctor of economic sciences, Associate professor, Chief Researcher, Federal Institute for Digital Transformation in Education, Moscow

Научная статья

УДК 37.012.85, 378.14.015.62

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-142-153

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ТРАНСФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ДИНАМИКА

Мухлаева Т.В.

Государственный университет просвещения, Москва, Россия

tatianavm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

Статья поступила в редакцию 05.06.2025
Одобрена после рецензирования 10.06.2025
Принята к публикации 15.06.2025

Аннотация. В статье рассматриваются последствия стремительного внедрения технологии генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образование, происходящие в настоящее время и ожидаемые в ближайшие годы. С помощью всестороннего обзора академической литературы за 2023–2025 гг. иллюстрируется его широкомасштабное влияние на образование, прежде всего университеты. Обсуждаются возможности, представляемые ГИИ, и инициируемые им проблемы, связанные с трансформацией учебных программ, ролью преподавателей, систем оценивания в образовании; анализируются потенциальные угрозы академической честности, проблемы конфиденциальности, распространение дезинформации. В контексте масштабности влияния ГИИ на образование разграничиваются два подхода, один из которых условно может быть отнесён к эволюционному, второй – к более радикальному, носящему революционный характер. Делается вывод о том, что с позиций второго подхода системы образования в настоящее время находятся в начале точки отсчёта принципиально нового функционирования в условиях колоссальных изменений, вызванных нарастающей «гегемонией» генеративного искусственного интеллекта; предстоит изменение не отдельных технологий, но самой парадигмы системы образования.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, трансформации в образовании, возможности и проблемы, высшее образование.

Для цитирования: Мухлаева Т.В. Генеративный искусственный интеллект: трансформации в образовании, перспективы и динамика // Человек и образование. 2025. № 2. С. 142–153. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-142-153>

Original article

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE – TRANSFORMATIONS IN EDUCATION: PROSPECTS AND DYNAMICS

T. Mukhlaeva

State University of Education, Moscow, Russia

tatianavm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

The article was submitted on 05.06.2025

Approved after review on 10.06.2025

Accepted for publication on 15.06.2025

Abstract. The article examines the consequences of rapid introduction of generative artificial intelligence (GAI) technology in education, which are currently taking place and expected in the coming years. Using a comprehensive review of the academic literature for 2023–2025, its wide-ranging impact on education, especially universities, is illustrated. The possibilities presented by the GAI and the problems it initiates related to the transformation of curricula, the role of teachers, and assessment systems in education are discussed; potential threats to academic integrity, confidentiality issues, and the spread of misinformation are analyzed. In the context of the scale of the GAI influence, two approaches are distinguished, one of which can be classified as evolutionary, while the second is more radical and revolutionary in nature. It is concluded that from the standpoint of the second approach, education systems are currently at the starting point of their fundamentally new functioning in the context of colossal changes caused by the growing “hegemony” of generative artificial intelligence; what is ahead is not a simple change of individual technologies, but of the paradigm of the education system.

Keywords: generative artificial intelligence, transformations in education, opportunities and problems, higher education.

For citation: Mukhlaeva, T.V. (2025). Generative artificial intelligence – transformations in education: prospects and dynamics. In: Man and Education, 2 (83), 142–153 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-142-153>

Введение

Исследования проблем использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовании активно осуществляются на протяжении целого ряда последних лет [1; 2; 3; 4; 5]. В журнале «Человек и образование» начало академической дискуссии о роли искусственного интеллекта в образовании было положено публикацией «Искусственный интеллект и проблема модернизации образования» (Вдовина Е.К., Попова Н.В., Мильская Е.А., № 1, 2025 г. [6]). Представлены социологические аспекты исследования ИИ, обсуждается критическая роль ИИ в современном обществе благодаря ряду научно-технологических прорывов, высказываются ряд положений о роли ИИ в образовании и о тех изменениях, которым может быть подвергнута в связи с этим система образования, прежде всего преподавание иностранных языков. Мы продолжаем изучение этой темы, безусловно, являющейся одной из центральных в ситуации стремительно наступающих изменений в образовании, обусловленных генеративным искусственным интеллектом, разработанным в по-

следние годы в ходе совершенствования искусственного интеллекта. Следует отметить, что осуществляемый в научной среде анализ и прогнозы влияния генеративного искусственного интеллекта в наибольшей степени ориентированы на его использование в высшем образовании, где, как считается, в настоящее время он наиболее распространён, однако основные выводы резонно экстраполировать также на другие уровни образования.

Важным является систематический обзор новейших публикаций, посвящённых роли генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образовании; исследование беспрецедентных возможностей, которые казались нереальными несколько лет назад, а также проблем, связанных с его неизбежным внедрением в образование. Эти проблемы многогранны и значительны; необходимы поиски стратегий для их эффективного решения и содействия успешному принятию ГИИ в системах образования.

Материалы и методы

В исследовании использованы методы содержательного анализа научных публика-

ций в области ГИИ качественного анализа экспертных мнений, представленных в публичном пространстве. Осуществлена группировка экспертных мнений и научных подходов в рассматриваемой области. Выборка публикаций ограничена прежде всего 2023–2025 гг., наиболее актуальными исследованиями в области ГИИ, ввиду быстрого появления его новых технологий и усовершенствования существующих моделей.

Генеративный искусственный интеллект

Хотя искусственный интеллект – это технология, которую можно проследить от появления первых компьютеров, она привнесла революционные перемены в образование в самые последние годы, прежде всего благодаря чат-ботам, поддерживаемым искусственным интеллектом, которые приобрели большую популярность во всём мире как модели, называемые генеративным искусственным интеллектом. Одним из чат-ботов, поддерживаемых ИИ, является ChatGPT. Он попал к пользователям в ноябре 2022 года, стал быстро набирать популярность и привлекать людей по всему миру, набрав 100 миллионов пользователей всего через два месяца после его запуска [7].

Этот рекордный темп роста пользователей является частью более широкой тенденции, которая наблюдалась в течение последних нескольких десятилетий, когда темпы внедрения технологий ускоряются, а изобретения охватывают огромное количество пользователей за всё более короткие периоды времени, однако скорость охвата ИИ различных сфер человеческой жизни беспрецедентна.

Термин «генеративный искусственный интеллект», отражающий важный этап в ходе совершенствования искусственного интеллекта, определяет его как технологию, использующую модели глубокого обучения для создания оригинальных информационных материалов (текст, изображения, видео и пр.) в ответ на запрос человека [8]. Если «классические» ИИ могут работать только в узких, строго очерченных рамках, по заранее заданным вводным данным для

реагирования, то генеративные ИИ способны создавать новый контент, гораздо более сложный. ГИИ рассматривается как новый, существенно более совершенный интеллектуальный цифровой инструмент для работы с информацией; он может понимать контекст разговора и генерировать соответствующие ответы, что делает его более эффективным в имитации человеческих взаимодействий. Его расширенные возможности генерации языка позволяют ему производить связный, контекстно точный и грамматически правильный текст. Кроме того, ChatGPT можно с большой точностью настроить для определённых задач или доменов, что повышает его универсальность в различных отраслях и приложениях. ChatGPT способен генерировать ответы, похожие на человеческие, с использованием естественного языка, по сути, приводя к экспертной системе, которая доступна по запросу. Пользователь общается с системой, используя естественный язык или подсказки, которые затем интерпретируются статистической моделью, которая использует данные обучения для получения ответа. Повсеместно отмечается, что ChatGPT окажет значительное влияние на развитие общества в ближайшие пять-десять лет [9].

В то же время многие авторы указывают на ограничения ГИИ, противоречия и будущие проблемы, связанные с ним [10; 11; 12].

Осмысление применения технологий созданного в результате развития ИИ генеративного искусственного интеллекта в сфере образования ещё только начинается, однако это делается с огромной скоростью. Каково влияние генераторов контента на образование, можно ли однозначно сказать, что оно преимущественно положительное; каковы возможные отрицательные последствия его применения в образовании?

Поскольку основное внимание в работе уделено влиянию ГИИ на высшие учебные заведения, то «обучающиеся» условно представлены студентами, однако безусловно это могут быть и другие категории.

Преимущества и возможности ГИИ для образования

Повышение академических стандартов и качества образования. Интеграция ГИИ в образование способна существенно повысить академические стандарты и улучшить общее качество образования. ИИ может предоставить доступ к высококачественным ресурсам и поддержать педагогов в реализации эффективного обучения, помочь обеспечить точность оценок. Используя технологии ГИИ, образовательные учреждения могут предлагать более современные учебные программы высокого качества, которые соответствуют меняющимся потребностям обучающихся. ГИИ может способствовать созданию совместной среды обучения, в которой обучающиеся и преподаватели обмениваются знаниями и ресурсами, способствуя культуре непрерывного образования [13; 14].

Персонализированное обучение. ГИИ обеспечивает персонализированное обучение, адаптируя образовательный контент к уникальным потребностям каждого студента. Благодаря адаптивным технологиям обучения ГИИ может анализировать сильные и слабые стороны студента, его темп обучения и предпочтения [15]. Таким образом ГИИ способен разрабатывать индивидуальный учебный контент, который настраивается под индивидуальные интересы, способности и цели обучения студента; предлагает обратную связь, что даёт возможность студентам исправлять ошибки, улучшать методы обучения, гарантируя, что они наилучшим образом соответствуют их индивидуальным стилям обучения [16].

Повышение мотивации студентов. ИИ может привести к повышению мотивации студентов [17]. Это достигается благодаря ряду факторов, в первую очередь за счёт того, что обучение становится более интерактивным и персонализированным. Например, игровые платформы, используемые для обучения, работающие на основе ИИ, делают обучение увлекательным и соревновательным. ГИИ может способствовать погружению обучающихся в про-

цесс обучения на таком уровне, на котором это, как правило, невозможно сделать при помощи традиционных методов. Такие технологии, как виртуальная реальность и дополненная реальность, работающие на основе ИИ, могут имитировать реальные сценарии, делая обучение более интерактивным и захватывающим. Например, студенты могут исследовать исторические места, проводить виртуальные научные эксперименты или практиковать языковые навыки с помощью аватаров, управляемых ИИ. Кроме того, ИИ может обеспечивать мгновенную обратную связь и поддержку, помогая студентам поддерживать интерес к учёбе, оставаясь мотивированными и сосредоточенными на учебных целях.

Непрерывное оценивание в контексте улучшения качества обучения в долгосрочной перспективе. ИИ способствует непрерывной оценке и улучшению качества обучения, предоставляя в режиме реального времени информацию об успеваемости студентов и результатах обучения. С помощью аналитики данных ИИ может отслеживать прогресс студентов, определять тенденции и выделять области для улучшения результатов. Преподаватели могут использовать эту информацию для совершенствования стратегий обучения, разработки персонализированных рекомендаций и обеспечения достижения целей обучения. Непрерывная оценка обеспечивает проактивный подход к образованию, при котором можно оперативно вносить коррективы для улучшения опыта обучения и результатов.

Повышение экономической эффективности обучения. ИИ может сделать образование более экономически эффективным, предложив целый комплекс мер, в частности, автоматизируя административные задачи и предоставляя масштабируемые решения для обучения. Например, он может выполнять рутинные задачи, такие как оценка заданий, планирование и управление записями студентов, освобождая время преподавателям, чтобы они могли более глубоко сосредоточиться на преподавании. Кроме того, образователь-

ные платформы на базе ИИ могут охватить большое количество студентов с минимальными дополнительными затратами, делая высококачественное образование доступным для более широкой аудитории. Такая масштабируемость помогает снизить общую стоимость обучения и гарантирует, что больше студентов смогут извлечь пользу из качественного опыта обучения.

Улучшение шансов трудоустройства. Внедрение грамотности в области ИИ в навыки выпускников может повысить их шансы на трудоустройство на быстро меняющемся рынке труда. Для этого вузы должны: обучать студентов решению проблем, связанных с ИИ; разработать сценарии использования моделей ГИИ в образовательных условиях, которые актуальны для будущей работы выпускников и позволяют улучшить результаты выпускников. Выполнив эти шаги, вузы полностью включают грамотность в области ИИ в наборы навыков выпускников, повышая их шансы на трудоустройство и готовность к быстро меняющемуся ландшафту занятости. Такое развитие навыков может быть поддержано и постепенно развито посредством стратегического проектирования учебных программ и встроено в оценку качества образования [13].

Таким образом, преимущества ИИ в образовании многочисленны: от персонализированного и иммерсивного обучения до экономически эффективного и высококачественного образования. По мере дальнейшего развития ИИ его роль в образовании будет становиться всё более значимой, открывая новые возможности как для студентов, так и для преподавателей.

Проблемы, связанные с внедрением ГИИ в образование

Итак, генеративный ИИ «захватил мир штурмом, при этом в сфере образования возникла заметная напряжённость» [8, с. 3]. Хотя ГИИ обладает значительным потенциалом для преобразования обучения, он также имеет определённые недостатки, которые требуют тщательного

рассмотрения и которые необходимо по возможности устранять, чтобы обеспечить сбалансированную и эффективную среду обучения. Различные авторы признают угрозы, связанные с этой технологией [18, 19 и др.].

Отсутствие человеческого участия. Дегуманизация обучения. Отсутствие человеческого участия является критическим недостатком ИИ в образовании, что может приводить к дегуманизированному опыту обучения. Традиционное образование в значительной степени зависит от человеческого взаимодействия, причём преподаватели осуществляют не только академическое обучение, но и эмоциональную поддержку и наставничество. Системы ИИ, хотя и эффективны, не могут воспроизвести эмпатию, понимание и личную связь, которые предлагают люди – преподаватели. Такое отсутствие человеческого участия может повлиять на социальное и эмоциональное развитие студентов, а также на их общую вовлечённость и мотивацию в процессе обучения.

Угроза академической честности. Академическая честность является ключевым фактором качества образования. В сегодняшнем быстро меняющемся образовательном ландшафте ИИ создаёт значительные проблемы для способности образовательной экосистемы поддерживать академическую честность. В то же время ИИ может использоваться для обнаружения академических нарушений [20]. Образовательные учреждения должны постоянно адаптировать и обновлять свои инструменты ИИ, чтобы смягчить эти риски.

Вытеснение преподавателей. Поскольку системы ИИ берут на себя всё больше ролей, традиционно выполняемых педагогами, существует опасение, что многие роли последних могут резко устареть и быть отменёнными. Автоматизированная оценка, обучение на основе ИИ и административные задачи, выполняемые ИИ, могут сократить потребность в преподавателях, что приведёт к потере рабочих мест и обесцениванию профессии преподавателя. Хотя ИИ, безусловно, может поддержи-

вать и совершенствовать образовательную практику, важно сбалансировать его внедрение, чтобы гарантировать, что преподаватели останутся неотъемлемой частью образовательного процесса, обеспечивая человеческий фактор, который технологии не могут заменить.

Зависимость от технологий. Серьёзной проблемой является растущая зависимость от технологий, поощряемая ИИ в образовании. Поскольку учебные заведения всё больше полагаются на инструменты на основе ИИ для обучения, оценки и решения административных задач, существует риск чрезмерной зависимости от этих технологий. Эта зависимость может привести к значительным сбоям в случае технических сбоев или кибератак.

Дезинформация. Среди наиболее часто отмечаемых проблем, связанных с введением ГИИ, является проблема дезинформации. Существует опасение, что ГИИ может непреднамеренно её распространять. До ChatGPT люди полагались на различные методы фильтрации информации, такие как прямая проверка контента, оценка уровня знаний их создателя и оценка строгости языка, правильности формата и длины текста как показателей надёжности. Возможности генерации контента ChatGPT превосходны в этих аспектах, и это потенциально создаёт ложное чувство надёжности. Пользователи могут попасть в ловушку слепого доверия контенту, генерируемому ChatGPT [8]. Фактически, ИИ подвержен т.н. галлюцинациям, явлению, при котором модель ИИ генерирует неточную или откровенно ложную информацию. Это особенно актуально при запросе ссылки на литературу, поскольку ГИИ может фабриковать убедительные заголовки и авторов, которых не существует.

Студенты, которые используют такой контент, должны стремиться проверять его точность и нести ответственность за любые фактические ошибки. Вымышленные ссылки, которые часто являются маркерами контента, сгенерированного ИИ, могут помочь преподавателям точно определить

студентов, ложно заявляющих, что работа ИИ является их собственной. Строгая проверка ссылок может служить одним из методов обеспечения академической честности, хотя это требует дополнительного времени.

Проблема конфиденциальности данных. Одним из основных недостатков ИИ в образовании является проблема конфиденциальности данных. Для эффективного функционирования систем ИИ часто требуются огромные объёмы персональных данных, включая в некоторых случаях даже биометрическую информацию. Этот обширный сбор данных вызывает серьёзные опасения относительно того, как эта информация хранится, используется и защищается. Неадекватные меры безопасности могут привести к утечкам данных, раскрытию конфиденциальной информации студентов неавторизованным лицам и потенциально к краже личных данных или другим формам их неправомерного использования. Обеспечение надёжных мер конфиденциальности данных и строгое соблюдение соответствующих правил являются ключом к защите информации студентов. Хотя пользователи должны проверять информацию, предоставленную ИИ, многие всё ещё становятся жертвами дезинформации из-за когнитивных предубеждений, зависимости от заголовков и др. Поэтому жизненно важно обучать студентов пониманию качества информации, повышать критическое мышление и повышать осведомлённость о потенциале ИИ для распространения дезинформации [13].

Отметим, что приведённые преимущества и проблемы внедрения ГИИ, безусловно, не исчерпывают их потенциальные списки.

Интересно, что не только нет единого взгляда на воздействие ГИИ на одни и те же аспекты, но порой они противоположны. Так, например, М. Bobula [21] указывает на его положительную роль в развитии критического мышления студентов; он отмечает, что первоначальный ответ ChatGPT может эффективно

побудить студентов к дальнейшим вопросам и более успешному применению своих знаний и навыков рассуждения. Другие авторы, напротив, опасаются, что широкое использование этих технологий может привести к тому, что учащиеся будут полагаться на технологии и их способность к критическому мышлению будет ослаблена [22].

Радикальность изменений в образовании в ходе интервенции ГИИ

Стремительное развитие технологий ГИИ предполагает различные масштаб и радикальность трансформации систем (высшего) образования. Разработчиков сценариев использования ГИИ условно можно поделить на две большие группы. Первая группа, к которой принадлежит большинство исследователей, полагают, что традиционные базовые программы обучения в ближайшие годы не будут претерпевать кардинальных изменений, а смена парадигмы образования, если и будет происходить, то постепенно. Так, в авторами проанализированы векторы научной дискуссии о ГИИ в образовании, обосновываются прогнозы возможных трендов этой интеграции, рассматривается неизбежная, но постепенная смена парадигмы образования [22]. Прогнозируя развитие ситуации, авторы предполагают, что «интеграция ГИИ в образовательный процесс будет носить эволюционный характер и происходить с разной скоростью по мере формирования потребностей в реформах для достижения конкурентоспособности системы образования, технологического освоения ИИ, наполнения стратегий цифровизации образования и выработки этических норм [23, с. 43].

В противовес изложенным мнениям о влиянии ГИИ на развитие высшего образования, в качестве альтернативной, носящей революционный характер версии, представим мнение ряда других авторов, прежде всего сославшись на суждение профессора Н. Robbins, известного американского учёного и эссеиста, специально-

го советника по гуманитарным наукам в Университете Юты.

В феврале 2025 года была опубликована в высшей мере интересная статья этого автора, рассматривающая фундаментальные изменения в высшем образовании, наступающие с приходом эпохи ГИИ [24]. Отметим, что предложенная существенно более радикальная точка зрения при рассмотрении влияния ГИИ на высшее образование отчасти связана с платным характером высшего образования в США и, соответственно, предъявлением к нему со стороны студентов и их родителей особо высоких требований.

Автор ставит вопрос провокационно, отмечая, что уже этой осенью будущие студенты и родители должны будут смотреть на материалы по набору в университеты, имея в виду прежде всего вопрос: какова ценность университетского образования в эпоху генеративного искусственного интеллекта?

Системы ИИ до 2024 года были инструментами, ограниченными задачами, такими как написание эссе или анализ данных, в то время как системы ГИИ, которые запускаются сейчас, могут рассуждать, учиться и решать проблемы во всех областях на уровне человеческого интеллекта или выше. Если университеты не могут подробно сформулировать, как их преподаватели превосходят возможности ГИИ, какую ценность, задаёт вопрос автор, они предлагают студентам, оплачивающим обучение? Традиционные аргументы о ценности высшего образования рушатся без экспертных знаний преподавателей.

Н. Robbins пишет, что обычная, удобная риторика о «незаменимых» человеческих элементах образования – наставничестве, практическом обучении, построении сообщества и критическом мышлении – может быть достаточной для, условно говоря, четырёхлетнего лагеря социальных сетей, и некоторые родители всё ещё могут это ценить. Но в эпоху ГИИ единственная оправданная причина для того, чтобы университеты продолжали работать – это предоставить студентам возможность учиться

у преподавателей, чей опыт превосходит современный ИИ. Ничто другое, по мнению автора, не имеет смысла.

При этом маркетинг, который расхваливает традиционные преимущества университетского образования, игнорируя ГИИ, активно вредит сектору высшего образования, предполагая, что высшее образование либо не понимает революцию ГИИ, либо пытается прятаться от неё. Вместо этого университетам резонно вести себя с жёсткой честностью: студенты должны платить именно за «последнюю милю» человеческих знаний, которые превосходят возможности ГИИ. Истинная ценность университета заключается в преподавателях, которые могут предложить передовое образование и вдохновение на самом высоком уровне, в то время как все остальные аспекты жизни в университете становятся второстепенными и больше не оправдывают плату за обучение сами по себе.

Соответственно, полагает автор, *необходимы немедленные действия со стороны преподавателей и декана*. Так, каждый преподаватель должен начать составлять подробное описание, в котором необходимо указать: какими конкретными знаниями он обладает, которых нет у ГИИ; какие уникальные идеи или возможности он может предложить, которые превосходят системы ГИИ; каким студентам и по каким темам он будет достаточно полезен, чтобы заплатить за обучение у него и почему. Преподавателям, которые не могут предоставить этот документ с конкретными, обоснованными ответами, не место в учреждении. Золотых середин нет, полагает автор.

В то же время каждый декан должен немедленно проверить каталог курсов его факультета по одному критерию: какие продвинутые знания или навыки, которые ГИИ не может воспроизвести, предлагает этот курс? Каждый курс должен продемонстрировать передачу конкретных знаний или развитие навыков, которые превосходят возможности ГИИ. Станет очевидным, что наиболее ценными курсами являются те, которые соответствуют конкретным знаниям преподавателей.

Общеобразовательные курсы, ориентированные на базовую передачу знаний, становятся необоснованными. Если информация достаточно общая, чтобы её можно было назвать «общим образованием», ГИИ может предоставить её более эффективно, чем любой преподаватель-человек. Это исключит большую часть текущей учебной программы.

Автор предполагает, что *университеты сохраняют преподавателей в трёх категориях*:

- те, кто продвигает оригинальные исследования за пределами возможностей ГИИ;
- те, кто обучает использованию передового оборудования и сложным физическим навыкам;
- и те, кто работает с ранее неизвестными исходными материалами или разрабатывает новые интерпретации, которые превосходят анализ ГИИ.

В естественно-математических науках это означает работу тех преподавателей в лабораториях, которые проверяют предложения по исследованиям, созданным ГИИ, и предлагают передовое практическое обучение с использованием передового оборудования. В инженерии эти преподаватели направляют студентов в области высокоуровневых физических манипуляций, дополненных инструментами ИИ. В гуманитарных науках это актуально для работы преподавателей с недавно обнаруженными первоисточниками, непереверждёнными рукописями или археологическими свидетельствами, ещё не обработанными ГИИ, а также может быть использовано теми, кто создаёт принципиально новые интерпретационные рамки, которые превосходят возможности распознавания образов ГИИ.

Таким образом, учебная программа драматически суживается. Большинство лекционных курсов исчезают. Остаются продвинутые исследовательские семинары, на которых преподаватели делятся результатами, полученными из новых исходных материалов или оригинальных экспериментов, интенсивные лабораторные и студийные занятия для практических навы-

ков и практические занятия по проверке исследований, на которых студенты учатся проверять гипотезы ГИИ. Это представляет собой сокращение на 60–70% преподавателей на текущих должностях, при этом оставшиеся роли требуют принципиально иных возможностей, чем традиционная академическая работа.

Н. Robbins обосновывает также *кардинальное изменение физического пространства университетов и принципиальное сокращение штата их администрации*. По её мнению, каждый квадратный метр площади университетов должен будет оправдывать своё существование по сравнению с альтернативами ГИИ, и всё от регистрации, планирования до основных студенческих услуг, рутинных коммуникаций будет обрабатываться системами ГИИ. Университет, который сохранит эти традиционные роли, будет терять деньги на функциях, которые больше не имеют цели.

Отметим, что взгляд на радикальную трансформацию образования и быструю смену его парадигмы в последнее время разделяют всё больше авторов, дающих всестороннюю оценку революционного влияния ГИИ на образовательную среду.

Закключение

Широкомасштабное внедрение ГИИ рассматривается в настоящее время одной группой экспертов как эволюционный процесс расширения возможностей использования его технологий в системе высшего образования, наряду с постепенным преодолением неизбежных вызовов, а другой группой – как стремительная радикальная трансформация учебных программ, методов преподавания, администрирования работы и самого физического пространства университетов.

Авторы более радикального направления отмечают, что студенты не могут продолжать платить за передачу информации, которую ГИИ предоставляет бесплатно.

Вместо этого они будут стремиться обучаться у преподавателей, чей опыт превосходит ИИ, предлагая наставничество, вдохновение и значимый доступ к карьере и сетям эпохи ГИИ. Университеты, которые не могут предоставить эту конкретную ценность, не выживут. Это не просто трансформация образовательных учреждений, а жёсткое просеивание – большинство учреждений могут потерпеть неудачу, а те, которые останутся, будут неузнаваемы по сегодняшним стандартам.

Кто из авторов окажется ближе к истине, покажет ближайшее будущее. Вузам необходимо осознать масштаб перехода и выделить достаточные ресурсы для обеспечения готовности персонала к внедрению ГИИ, подготовки к внесению необходимых изменений в методы преподавания, обучения и оценки, а также оценить необходимость пересмотра результатов обучения по всем программам. В настоящее время ГИИ всё ещё является относительно новой технологией, поэтому вопрос о том, как успешно интегрировать его в образование, остаётся без комплексного ответа. Академическая литература указывает на множество возможностей. Эти усилия должны контролироваться, координироваться и оцениваться, включать открытый диалог со всеми заинтересованными сторонами. Для достижения этого следует рассмотреть создание академических и управленческих кадров, ответственных за этот переход.

В любом случае необходимо находить рациональный баланс, поощряя инновации и сохраняя этическую целостность, обеспечивать готовность персонала образовательных учреждений к интервенции ГИИ и принятию мер по изменению своих учебных программ в соответствии с меняющимся образовательным ландшафтом, на который влияют новые технологии, масштаб которых может выйти за рамки воображения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Каменева Н.А. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании / Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании. Сб. статей V международной научно-практической конференции, 14–15 ноября 2024 г. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 374–386 с.

2. Монахова Л.Ю. Искусственный интеллект в образовательной деятельности // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 2. С. 17–24.
3. Mah DK., Groß N. Artificial intelligence in higher education: exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs // International journal of educational technology in higher education. 2024. № 21. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1> (дата обращения: 1.06.2025).
4. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 6. С. 19–37. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37>.
5. Букина Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современное образование и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 1. С. 76–83. <https://doi.org/10.24158/spp.2025.1.9>.
6. Вдовина Е.К., Попова Н.В., Мильская Е.А. Искусственный интеллект и проблема модернизации образования // Человек и образование. 2025. № 1. С. 31–43.
7. Sabzalieva E., Valentini A. ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide. Caracas: IESALC, 2023. 121 p.
8. Lim W.M., Gunasekara A., Pallant J.L. et al. Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators // The International journal of management education. 2023. № 21(2). Pp. 1-13. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790.
9. Lecler A., Duron L., Soyer P. Revolutionizing radiology with GPT-based models: Current applications, future possibilities and limitations of ChatGPT // Diagnostic and interventional imaging. 2023. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S221156842300027X> (Дата обращения: 20.05.2025).
10. Lee D., Arnold M., Srivastava A. et al. (2024) Impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives // Computers and education artificial intelligence. 2024. Vol. 6. Pp. 96-114. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>.
11. Dwivedi Y.K., Kshetr N., Hughes, L. et al. (2023) Opinion Paper: «So what if ChatGPT wrote it?» Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy // International journal of information management. Vol. 71. Pp. 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>.
12. Поспелова Е.А., Отоцкий П.Л., Горлачева Е.Н., Файзуллин Р. В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3. С. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>.
13. Advantages and disadvantages of AI in education (2025) University Canada West. URL: <https://www.ucanwest.ca/blog/education-careers-tips/advantages-and-disadvantages-of-ai-in-education> (Дата обращения: 25.05.2025).
14. Gökçearslan S., Tosun C, Gizem Erdemir Z. Benefits, challenges, and methods of Artificial intelligence (AI) Chatbots in education: A systematic literature review // International journal of technology in education. 2024. Vol. 7. № 1. Pp. 19-39. <https://doi.org/10.46328/ijte.600>.
15. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 51–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71.
16. Abuhassna H., Awaie F., Adnan M. et al (2023) The Information age for education via artificial intelligence and machine learning: A bibliometric and systematic literature analysis. URL: <https://www.semanticscholar.org/reader/cf8e5f099b326e54dd0b7f492db636561aa338aa> (дата обращения: 25.05.2025).
17. Сerezкина А.Е. Применение искусственного интеллекта в образовании / Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании: сб. статей V международной научно-практической конференции, 14–15 ноября 2024 г. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. С. 743–755.
18. Goteika, P. Negative effects of Artificial Intelligence in education // Mobile Guardian. URL: <https://www.mobileguardian.com/blog/negative-effects-of-artificial-intelligence-in-education> (дата обращения: 02.06.2025).
19. Crawford J., Allen K.A., Pani B., & Cowling M. When Artificial intelligence substitutes humans in higher education: the cost of loneliness, student success, and retention. Studies in Higher Education, 2024. № 49(5). Pp. 883–897.
20. Acosta-Enriquez B.G., Arbulú Ballesteros M.A., Arbulu Perez Vargas C.G. et al. Knowledge, attitudes, and perceived Ethics regarding the use of ChatGPT among generation Z university students. International Journal for Educational Integrity. 2024. № 1. Pp. 1-23.

21. Bobula M. Generative Artificial intelligence (AI) in higher education: a comprehensive review of challenges, opportunities, and implications // *Journal of learning development in higher education*. 2024. № 30. URL: <https://journal.alдинhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/1137> (дата обращения: 24.05.2025).
22. Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М. и др. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // *Открытое образование*. 2023. № 2. С. 36–48.
23. Weixi L. The influence of Artificial intelligence on the education system / *Proceedings of ICILLP*, 2024. Pp 109–114. URL: <https://www.researchgate.net/publication/385337743> (дата обращения: 02.06.2025).
24. Robbins H. It's later than you think. URL: <https://hollisrobbinsanecdotal.substack.com/p/its-later-than-you-think> (дата обращения: 03.06.2025).

REFERENCES

1. Kameneva, N.A. Use of Artificial intelligence in the school of education. In: *Digital humanities and technologies in education. Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference*, November 14–15, 2024. Moscow: Publishing House of FGBOU VO MGPPU, 2024. 374–386 p. (In Russ.)
2. Monakhova, L.Yu. (2024) Artificial intelligence in educational activities. *Journal of Legal and Economic Research*, no. 2, pp. 17–24. (In Russ.)
3. Makh, D.K., Gross, N. (2024) Artificial intelligence in higher education: exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs. *International Journal of Educational Technologies in Higher Education*, no. 21. Available at: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1> (Accessed: 01 June 2025).
4. Rezaev, A.V. & Tregubova, N.D. (2023) ChatGPT and artificial intelligence in universities: what future awaits us? *Higher education in Russia*, vol. 32, no. 6, pp. 19–37. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37>. (In Russ.)
5. Bukina, T.V. (2025) Artificial intelligence in education: modern education and development prospects. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, no. 1, pp. 76–83. <https://doi.org/10.24158/spp.2025.1.9>. (In Russ.)
6. Vdovina, E.K., Popova, N.V. & Milskaya, E. (2025) Artificial Intelligence and problems of modern education. *Man and Education*, no. 1, pp. 31–43. (In Russ.)
7. Sabzalieva, E., Valentini, A. (2023) ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide. Caracas: IESALC.
8. Lim, V.M., Gunasekara, A. & Pallant, J. et al. (2023) Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *International Journal of Management Education*, no. 21(2), pp. 1–13. DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100790.
9. Lecler, A., Duron, L., Soyer, P. (2023) Revolutionizing radiology with GPT-based models: Current applications, future opportunities and limits of ChatGPT, Diagnostic and Interventional Imaging. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S221156842300027X> (Accessed: 20 May 2025)
10. Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A. et al. (2024) Impact of generative AI on high education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education Artificial Intelligence*, vol. 6, pp. 96–114. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>.
11. Dwivedi, Yu.K., Kshetr, N. & Hughes, L. et al. (2023) Opinion: “So what if ChatGPT wrote It?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, vol. 71, pp. 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>.
12. Pospelova, E.A., Ototsky, P.L., Gorlacheva, E.N., Fayzullin, R.V. (2024) Generative Artificial intelligence in education: Current trends and prospects. *Professional Education and Labor Market*, vol. 12, no. 3, pp. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>. (In Russ.)
13. Advantages and disadvantages of AI in education (2025) University of Canada West. Available at: <https://www.ucanwest.ca/blog/education-careers-tips/advantages-and-disadvantages-of-ai-in-education> (Accessed: 25 May 2025)
14. Gokcearslan, S., Tosun, S., Gizem Erdemir, Z. (2024) Benefits, challenges, and methods of Artificial intelligence (AI) Chatbots in education: A systematic literature review. *International Journal of Technology in Education*, vol. 7, no. 1, pp. 19–39. <https://doi.org/10.46328/ijte.600>.
15. Sysoev, P.V. (2025) Personalized learning based on Artificial intelligence technologies today: are modern students ready for new educational opportunities, *Higher Education in Russia*, vol. 34, no. 2, pp. 51–71.

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71. (In Russ.)

16. Abuhasna, H., Avae, F., Adnan, M. et al. (2023) The Information age for education via artificial intelligence and machine learning: A bibliometric and systematic literature analysis. Available at: <https://www.semanticscholar.org/reader/cf5e5f099b326e54dd0b7f492db636561aa338aa> (Accessed: 25 May 2025)
17. Serezhkina, A.E. (2024) Application of Artificial intelligence in education. In: Digital Humanities and Technologies in Education: Proceedings of the V International Scientific-Practical Conference, November 14-15, 2024. Moscow: Publishing House of FGBOU VO MGPPU, pp. 743–755. (In Russ.)
18. Gotek, P. Negative effects of Artificial Intelligence in education. Mobile Guardian. Available at: <https://www.mobileguardian.com/blog/negative-effects-of-artificial-intelligence-in-education> (Accessed: 02 June 2025)
19. Crawford, J., Allen, K.A., Pani, B. & Cowling M. (2024) When artificial intelligence replaces human in high education: the cost of loneliness, student successful, and remainder. Research in Higher Education, no. 49(5), pp. 883–897.
20. Acosta-Enriquez, B.G., Arbulú Ballesteros, M.A., Arbulu Perez Vargas, C.G. et al. (2024) Knowledge, attitudes, and perceived Ethics regarding the use of ChatGPT among generation Z university students. International Journal for Educational Integrity, no. 1, pp. 1-23.
21. Bobula, M. (2024) Generative Artificial Intelligence (AI) in higher education: a comprehensive review of challenges, opportunities, and implications. Journal of Learning Development in Higher Education, no. 30. Available at: <https://journal.aladinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/1137yu>. (Accessed: 24 May 2025). DOI: <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi30.1137>.
22. Konstantinova, L.V., Vorozhikhin, V.V., Petrov, A.M. et al. Generative Artificial intelligence in education: discussions and forecasts. Open Education, no. 2, pp. 36–48. (In Russ.)
23. Weixi, L. (2024) The influence of Artificial Intelligence on the education system. In: Proceedings of ICILLP, pp. 109–114. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/385337743> (Accessed: 02 June 2025)
24. Robbins, H. (2025) It's later than you think. Available at: <https://hollisrobbinsanecdotal.substack.com/p/its-later-than-you-think> (Accessed: 03 June 2025).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Мухлаева Татьяна Всеволодовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Государственный университет просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Tatiana V. Mukhlaeva – Candidate of pedagogical sciences, Senior researcher of the State University of Education, Moscow

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-154-162

ПОТЕНЦИАЛ И СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОЙ ЛЕКЦИИ КАК ФОРМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Шевелев А.Н.

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
им. К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия

san0966@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.04.2025
Одобрена после рецензирования 29.04.2025
Принята к публикации 08.05.2025

Аннотация. В статье рассматриваются исторические тенденции развития лекции как ведущей формы образовательного процесса и специфика её применения в системе высшего и постдипломного профессионального образования, а также в образовании взрослых. Выполнен сопоставительный анализ потенциальных возможностей и ограничений классической лекции и проблемной лекции. Обосновывается вывод о том, что эффективность лекционной формы сегодня обусловлена комплексом факторов, среди которых мотивация слушателей является системообразующим. Статья может быть полезна преподавателям высшей школы и учреждений постдипломного образования, учёным, специализирующимся в области истории образования и теории образовательных технологий.

Ключевые слова: классическая лекция, традиционная лекция, проблемная лекция, мотивация к обучению, традиции высшего и постдипломного образования.

Для цитирования: Шевелев А.Н. Потенциал и специфика современной лекции как формы образовательного процесса // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 154–162. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-154-162>

Original article

POTENTIAL AND SPECIFICITY OF USING MODERN LECTURE AS A FORM OF EDUCATIONAL PROCESS

A. Shevelev

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky,
St. Petersburg, Russia

san0966@mail.ru

The article was submitted on 14.04.2025
Approved after review on 29.04.2025
Accepted for publication on 08.05.2025

Abstract. The article examines historical trends in the development of the lecture as a leading form of the educational process and the specifics of its application in the system of higher and postgraduate professional education and in the system of educational work in adult education. A comparative analysis of the potential

possibilities and limitations of classical and problem lectures as its main modern format is performed. The conclusion is substantiated that the effectiveness of the lecture form today is due to a complex of factors, among which the motivation of listeners is system-forming. The article may be useful for teachers of higher education and institutions of postgraduate education, scientists specializing in the history of education and educational technologies.

Keywords: classical lecture, traditional lecture, problem lecture, motivation for learning, traditions of higher and postgraduate education.

For citation: Shevelev, A.N. (2025). Potential and specificity of the application of modern lecture as a form of educational process. In: Man and Education, 2 (83), 154–162 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-154-162>

Введение

В настоящее время в большинстве работ по теме лекции как учебной формы используют термин «проблемная лекция», который противопоставляется традиционной (классической) лекции, понимаемой как монолог владеющего нужными знаниями специалиста, готового ими поделиться с заинтересованной аудиторией. Такой подход отражает поиск для лекции обновлённого её формата в условиях современности, попытку её сохранить, заявляя о принципиально новом характере современных лекций.

Отмечается разный контекст ситуации, в которой используется проблемная лекция: для исследовательской деятельности студентов (Т.Д. Молодцова, Л.И. Кобышева, С.Ю. Шалова [1]), как новый вид изложения учебного материала (Н.А. Ражова, А.С. Якимова, Е.В. Коробова) [2], в вузовском преподавании или в повышении квалификации (Р.Я. Касимов [3]; Л.В. Козловская, 2007 [4]; Г.А. Аронова, 2012, [5]). Логика указанных авторов состоит в том, что в современных условиях лекцию надо обновлять, поэтому проблемная лекция представляет собой принципиально новый шаг в развитии этого учебного жанра.

Лекция исторически своими корнями уходит в практику средневековых университетов как комментарий преподавателя к читавшемуся им тексту. В вузовской практике Нового времени этот формат уже представлял собой размышление преподавателя перед аудиторией по ключевым проблемам «читающей» дисциплины.

Признаком успешной университетской лекции в XIX веке стало гармоничное сочетание популярности у слушателей научной дисциплины, демонстрации рождения научной истины прямо в аудитории, ораторских способностей лектора и его авторитета в науке. Лекции стали сопровождаться демонстрациями опытов, наглядных пособий, картин, таблиц и рисунков, облегчавших понимание и усвоение слушателей.

XX век сделал доступными широко издаваемые учебные пособия и массовое высшее образование. Прежде сам лектор был носителем научного знания. По мере приближения к современности лекция постепенно сравнивалась по значению с учебником, превратившись в основной или дополняющий источник учебной информации. Конспекты лекций приобретали теперь большую важность, чем само очное присутствие на лекциях слушающего студента. Идеалом стало совмещение этих двух способов.

XX век создал по крайней мере четыре типа вузовского лектора: «оратор», «известный учёный», «популяризатор» и «систематизатор». Каждый из этих типажей абсолютизировал лишь одну из граней классической/традиционной лекции.

Публичные лекции в системе образования взрослых в дореволюционной России пользовались большой популярностью у лиц, не собиравшихся становиться специалистами в какой-либо области, но интересующихся темами «на злобу дня». Советские лекторы Общества «Знание» часто бывали не менее популярны, чем вузовская профессура, при том, что их

слушала слабо подготовленная к восприятию аудитория. Если отношения вузовского преподавателя и студентов во многом определяются как отношения подчинения и руководства, то успех просветительских лекций строится исключительно на способности лектора раскрыть тему доступно и ярко, снизив научность содержания до популярного, но вызвав интерес и отклик аудитории.

Популярность среди современной аудитории интернета лекций Т.В. Черниговской, А.И. Фурсова и других популярных спикеров никак не связана со сдачей сессии или получением сертификата об образовании. Вступление в век компьютеров не так уж сильно снизило популярность лекции как таковой. Вероятно, дело не в самом устаревшем и уходящем формате лекции, а в её качестве, которое достигается в одних случаях и не достигается в других.

В XXI веке появилось несколько новых тенденций, которые напрямую связаны с кризисом лекционного формата. Ещё в 1990-е годы многие школьные учителя широко практиковали уроки-лекции, одной из задач которых было развитие «метапредметной» подготовки к вузовскому обучению, с приобретением навыков длительного слушания, конспектирования, обсуждения через последующие вопросы.

Сегодня удерживать восприятие содержания лекции, по отзывам преподавателей СПбГУ, НИУ ВШЭ, где учатся достаточно подготовленные вчерашние школьники, нынешние студенты способны не более 15-20 минут [6, с. 31]. Это не только вопрос самодисциплины и способности к сосредоточенной интеллектуальной деятельности. Это проблема школы, противопоставляющей «интересное обучение» и «интеллектуальный учебный труд», проблема современной молодёжи, воспринимающей получаемое образование как оплачиваемое развлечение и услугу, и нежелание части преподавателей трансформировать лекцию под восприятие сегодняшних студентов. Таким образом, проблемой является общая слабая подготовленность школь-

ной и студенческой молодёжи к обучению. Вывод о том, что учить в вузе через лекции сегодня нельзя, представляется преждевременным и требует осмысления.

Давно известен принцип демократизации образования, понимаемый как исторически непрерывное расширение его доступности. Коннотация этого принципа исключительно положительная, иначе быть не должно. Но демократическое расширение доступа ко всё более высоким уровням образования неизбежно порождает проблему авторитета, освящаемого в истории религией для священника, наукой для учёного, властью для политика. Широкий доступ к образованию сделал доступным и ниспровержение авторитетов. Общество постмодерна формальных авторитетов не признаёт.

Это имеет к лекции прямое отношение. Лектор сегодня вынужден заново завоевывать авторитет аудитории, который в прошлом принадлежал ему просто в силу его права читать лекции. Аудитория не будет слушать лектора только потому, что перед ней обладатель учёной степени или звания. И чем более взрослая аудитория находится сегодня перед лектором, тем больше усилий придётся ему направлять на завоевание у неё авторитета.

В классических университетах XIX века наряду со штатным (ординарным) профессором лекционный курс по той же дисциплине читал и приват-доцент, присутствие на лекциях которого для студентов было необязательным. Создавалась конкуренция, стимулировавшая обоих преподавателей. Если студенты перетекали из аудитории ординарного профессора к приват-доценту, тот получал возможность обязательного преподавания у студентов, то есть кафедру [7, с. 345]. Таким образом, обязательность посещения лекций как принцип и условие их успешности подвергалось сомнению уже давно.

Лекция в условиях цифровизации

Стремительная цифровизация образования в качестве одного из главных последствий породила мечту об индиви-

дуальном образовании, получать которое каждый будет по-своему (ставя свои цели, выбирая содержание, удобные темп и формат). Однако любой вариант образовательной персонализации требует повышенной самостоятельности и личной ответственности за качество своего обучения. Нынешняя готовность любой группы обучающихся к переходу на регулируемое и поддерживаемое самообразование (например, дистанционное) оставляет мало надежд на успех. Готовность к самообразованию вырабатывается десятилетиями, если не веками, это педагогическая традиция, уникальная для каждой страны, а не просто переход от одной педагогической технологии к другой. По сути, это переход к другому обществу, отринувшему одни педагогические традиции и начавшему вырабатывать другие.

Исчезнет ли лекция при столкновении с «цифрой»? Да, все фиксируют на разный лад популярную «линейку аргументов», в которой усвоение учебного содержания на лекции составляет не более 5%, самостоятельная работа над таким содержанием приближается к 75–80% усвоения [8, с. 127]. В этой логике лекция представляется самой неэффективной формой обучения. Вебинары действительно нарушают в лекции важнейшее её условие: диалог лектора и аудитории, не обязательно озвучиваемый, но обязательно присутствующий. Работая «глаза в глаза», офлайн, лектор, даже не вступая в прямой диалог с аудиторией, вынужден реагировать на её восприятие, получая множественные, внешне малозаметные сигналы обратной связи: взгляды, шум или тишина с их особым характером, поднятая для вопроса рука, разговоры о постороннем. Корректировать свою онлайн-лекцию невозможно, отчего многие опытные лекторы испытывают первоначально сильный дискомфорт, преподавая «экранному зазеркалью». То, что происходит там, непонятно, обрыв обратной связи превращает лектора в диктора, комментирующего свою презентацию. Выход находят в том, чтобы перевести дистанционно читаемую лекцию в интервью, когда перед экраном двое.

Один задаёт вопросы лектору, второй, вроде бы отвечая на них, на самом деле идёт по плану лекции.

Важным аспектом в контексте использования лекций в вузе выступает вопрос об оптимальном применении систематических лекционных курсов, лекций как равноправного с другими форматами для общего учебного курса или редкого применения отдельных лекций в виде исключения. Для чего и когда оптимально применять лекцию как жанр? Вузовские лекции традиционно предназначены для систематизации материала и комментирования лектором его особенных моментов (сложных для восприятия, особо значимых и требующих особой концентрации). В сочетании с семинарами (практическими учебными исследованиями) и экзаменами они и составляют основу традиционной вузовской системы, к которой всё чаще добавляются элементы неформального образования (конференции, конкурсы, практики). Самостоятельная работа студента представляет другую часть этой сбалансированной системы, в которой возможен перевес в ту или иную сторону.

Попробуем мысленно занять противоположную позицию, отрицающую лекцию вообще. Систематически курс может быть изложен в любом хорошем учебном пособии по дисциплине. Поэтому усердный студент или слушатель, повышающий квалификацию, должен лишь найти и освоить такое пособие (всё чаще электронное). Комментарии от разных преподавателей и даже консультирующих служб по сложным и важным местам курса можно получать в режиме очных и дистанционных консультаций. Остаётся взять учебник, электронные ресурсы и адреса консультантов – и получить желаемый результат.

В такой логике лекция перестаёт быть нужной, но лишь при условии, что студент или слушатель готов к самостоятельной учебной работе, к планированию такой деятельности, к поиску и отбору информации, к чтению большого количества источников информации, к их сопоставлению и восприятию, к конспектам и рефератам,

к волевым усилиям, организующим его учебную деятельность. Теперь вся ответственность за неё лежит на нём, это его выбор при отказе от лекций.

Насколько велик уровень готовности студента к такой самостоятельной учебной работе, если эту информацию придётся добывать и систематизировать самому, а потом ещё и делать на её основе выводы? Конечно, если учебник по курсу хорош, то мы, в лучшем случае, будем готовить студентов к репродуктивному воспроизведению его содержания: от фактов до выводов. И тогда выяснится, что на хорошей лекции происходит не столько передача информации, сколько сопоставление разных точек зрения, научных направлений, в конечном счёте, рождение лектором выводов (пусть и не единственно правильных по каждой теме) на глазах у студентов. Его пример учит рассуждать самостоятельно, а учебник, даже очень толковый, этому не научит, он лишь фиксирует научные достижения по изучаемой дисциплине.

Трансформация лекции происходит сегодня только в виде одной её функции: массовой передачи учебной информации. Для этого появились другие, более удобные формы и осталось только достичь достаточной готовности обучающихся к их самостоятельному использованию. Но если главная задача лекции заключается не в этом, а передача информации – лишь повод для развития способности студентов или слушателей к рассуждению по сложным вопросам, по которым современный фрилансер вряд ли начнёт рассуждать самостоятельно, картина получится уже несколько иной.

Лекция, как и школьный урок, может быть разной по жанрам исполнения, она многообразна и вовсе не обязательно направлена только на усвоение (воспроизводство) услышанного. Вопрос формы представления содержания не столь важен по сравнению с вопросом учебной мотивации. Мотивированные к обучению слушатели не упустят ничего из нужной им лекции, как и из читаемой книги или рефлексирова-

емого практического опыта деятельности. Низко мотивированные не будут учиться ни в лекционной форме, ни самостоятельно. Это зависит не от качества лекций, а от мотивации, от готовности к тому или иному виду учебной деятельности. И если считать уровень готовности к получению высшего образования сегодня недостаточно высоким, то сами упреки к лекции выглядят менее правомерными. Ведь не готовому учиться студенту не помогут ни дискуссии, ни электронные ресурсы, ни предоставленная самостоятельность.

Мотивация, готовность обучаться, оптимальные сегодня формы обучения. Такая линейка выстраивается при обсуждении причин и следствий «умирания» лекции в современном образовании. Очевидно, что, затрагивая эту тему, мы выходим на обсуждение гораздо более глубоких и сложных проблем, чем спор о преимуществах и недостатках лекционного формата. И сегодня лекция может быть «хорошей» и «плохой». Она может быть разной. Лекции могут выстраиваться как лекционный курс, представляя некую систему. Лекции могут быть отдельными элементами общего учебного курса, включёнными в него, наряду с другими формами и технологическими приёмами обучения. На отдельном учебном занятии может использоваться лекционный фрагмент (мини-лекция) как оптимальный вариант концентрированного и систематизированного содержания проводимого занятия. Наконец, лекция может быть популяризаторской, просветительской для неподготовленной специально и недостаточно мотивированной аудитории. Лекция для студентов и лекция для специалистов-практиков, повышающих свою профессиональную квалификацию, просветительская лекция для широких кругов населения будут разными и потребуют внимания к совершенно разным граням её подготовки.

Итак, что же представляет собой современная (проблемная) лекция как альтернатива лекции традиционной, классической? Для сравнения систематизируем понимание той и другой форм в таблице 1.

Таблица 1/ Table 1.

Сравнительная характеристика традиционной и современной лекции
Comparative characteristics of traditional and modern lectures

Традиционная лекция	Современная проблемная лекция
Цель – сообщение значительного массива систематизированной лектором, как авторитетным специалистом в теме, научной информации большой группе обучающихся для его последующего усвоения	Цель – организация и стимулирование лектором исследовательского поиска группой обучающихся в условиях информационной доступности. Главная цель лектора не в передаче информации, а в активизации обучающихся, их субъектной позиции
Задачи – информирование; систематизация; разъяснение сложного материала по теме; развитие способностей слушателей к восприятию, обобщению, систематизации и самообразованию по теме; воспитательный пример интеллектуальной работы учёного	Задачи – стимулирование поиска ответов по теме; достижение понимания её сложности и неоднозначности как дальнейшей самообразовательной перспективы; развитие способности слушателей к командной работе и обоснованию/аргументации собственной позиции по теме
Содержание – систематизированный массив информации по теме по выбору лектора (или программы)	Содержание – проблема, вопрос, ситуация, не имеющая пока в науке однозначного ответа; совместная (лектора и слушателей) постановка требующих исследования вопросов, поиск ответов на них
Ведущий формат – обучающий монолог лектора с возможными ответами на вопросы слушателей и диалогом (рассуждением) преподавателя с самим собой	Ведущий формат – диалог лектора и слушателей
Условия – большая группа обучающихся (поточные лекции, до 200 человек); удобная организация пространства и средств обучения; возможность представления материала в относительно короткое время. Дополнительные условия – способность лектора организовать не только монолог, но и диалог с аудиторией слушателей, особенно в условиях малой группы на спецкурсе	Условия – небольшая группа обучающихся (до 25 человек); более дорогое обучение из-за увеличения числа лекций (вместо потока – группы с удобным и технически более сложно оборудованным учебным пространством для диалога); большее количество времени на охват всех обучающихся. Дополнительные условия – способность лектора организовать подведение слушателей к самостоятельному поиску решений проблемы; большая сложность подготовки к лекции; акцент либо на проблемное раскрытие материала самим преподавателем, либо на решение проблем слушателями при участии/руководстве/координации лектора
Лектор – научный авторитет, специалист по теме, способный представить обучающимся диалог с самим собой по теме	Лектор – авторитетный специалист не только в теории, но и в анализе практики по рассматриваемой проблеме
Результативность – актуальность тематики для слушателей, их внутренняя мотивация на освоение подготовленной для них информации; популярность и риторика лектора	Результативность – актуальность проблемы для слушателей, их внутренняя мотивация на поиск решения проблемной ситуации; дидактическое качество подготовки лектором для слушателей рассматриваемой проблемы/темы

Таким образом, потенциал проблемной лекции как современной составляют:

- явное наличие постоянной обратной связи между аудиторией слушателей и лектором, позволяющей ему в дальнейшем оптимизировать содержание лекции и используемые приёмы;

- её поисковый характер для слушателей, позволяющий рассчитывать на развитие привычки к размышлению как главного эффекта проблемной лекции;

- навык командной поисковой деятельности, который в дальнейшем может быть перенесён в другие ситуации;

– стимулирование последующего (после лекции) исследовательского поиска в виде самообразования, консультаций с преподавателем или обсуждения с другими обучающимися;

– превращение усвоенного на проблемной лекции в самостоятельные, интериоризованные убеждения, личностное равнодушное отношение к теме, чем может достигаться воспитательный эффект занятия;

– прочное запоминание и возможная актуализация усвоенного в процессе активной лекционной деятельности (субъектная позиция обучающегося).

Вместе с тем, нельзя однозначно отказать в достижении аналогичных потенциальных эффектов и традиционной лекции. Её противопоставление с современной (проблемной) лекцией заключается в организационных преимуществах традиции (большие группы слушателей, меньшее время и стоимость такого учебного формата) или в большей вовлечённости обучающихся в процесс в случае проблемной лекции. Их субъектная позиция, выход из состояния пассивного слушания в непривычную для студента и взрослого, помнящего свои студенческие лекции, область демонстрации собственного аргументированного мнения по обсуждаемой теме, позволяет надеяться хотя бы на то, что таким образом организованные лекции найдут у слушателей больший интерес и запомнятся им.

Вместе с тем, можно констатировать, что привыкание к такой «необычной» лекции требует времени.

Ограничения и риски использования на занятиях проблемной лекции обусловлены:

– актуальностью для каждой аудитории обучающихся рассматриваемой проблемы, формой актуализации проблемы лектором;

– наличием у группы слушателей готовности рассматривать тему/проблему лекции всесторонне, достаточно глубоко и серьёзно, а не на уровне поспешных и мало обоснованных личных впечатлений (энергетика лектора и группы, наличие у группы опыта столкновения с проблемой, предполагаемый уровень имеющихся в группе знаний о проблеме и поисковых умений, опыт уча-

стия в диалоговых коммуникациях, сказывающийся на индивидуальной активности и активности каждой отдельной группы).

В любом случае проблемная лекция главным своим затруднением имеет «закрывание группы в себе» и дальнейшее нежелание работать вместе с лектором по решению проблемы. Чем более взрослая и профессионально опытная аудитория слушателей, тем вероятнее ситуация, когда группа будет замыкаться. Взрослому (особенно учителю) труднее признаться в незнании чего-либо, поэтому он отвечает тогда, когда уверен, что знает правильный ответ, или не отвечает вовсе, или агрессивно отстаивает своё, основанное на личном опыте, мнение. Поэтому взрослый зачастую предпочитает заочную и дистанционную форму обучения или самообразование, то есть те форматы, где его недостаточная компетентность вроде бы скрыта.

Заключение

Отметим необходимые условия для проведения успешной современной проблемной лекции:

– главным элементом такой лекции является проблемная ситуация, противоречие, требующее обсуждения и решения, например, между научными фактами и обыденными представлениями по какой-либо теме. Только наличие этого элемента делает лекцию по-настоящему проблемной. Поэтому отбор и дидактическая обработка до лекции проблемных вопросов, ситуаций, фактов, иллюстрирующих и актуализирующих рассматриваемую тему как проблему очень важно;

– главным инструментом проблемной лекции выступает диалог лектора с аудиторией, который в идеале перерастает в полилог, дополняясь внутренним диалогом лектора и слушателей с самими собой, между слушателями. Диалог лишь внешне делает лекцию чем-то другим. Фактически же лекция продолжает сохранять все свои задачи и основные атрибуты. Многие современные авторы, говоря о возможности разных видов лекций (лекций-дискуссий,

лекций-консультаций, лекций-интервью, лекций-конспектов наряду с привычными потоковыми и установочными лекциями), считают, что именно решаемые на таком занятии задачи сохраняют лекционную его направленность.

Принципиально иной на проблемной лекции становится позиция преподавателя-лектора, который уже выступает не руководителем и единоличным носителем знания, а собеседником, пришедшим «поделиться» со слушателями личностно значимым для него и для них содержанием. Такой преподаватель заинтересован именно в собственных суждениях слушателей, как индивидуальных, так и групповых. Полученное совместно на проблемной лекции знание не несёт характера абсолютной и непогрешимой истины, транслируемой авторитетом. Скорее, истинность его проверяется самим ходом и согласованностью совместных рассуждений/размышлений, которые могут привести (но могут и не привести) к созданию общей позиции по проблеме. Лектор в данной ситуации может успешно выступить в роли такого же стремящегося разобраться в проблеме рядового участника, как и его слушатели. А может занять позицию «истопника», подбрасывающего аудитории новые факты и стимулирующего дальнейший поиск.

Большое значение имеет предварительная подготовка проблемной лекции. Она включает формулировку и представление наиболее точных проблемных вопросов в таком виде, чтобы они затрагивали не только когнитивную, но и эмоциональную сферу слушателей. Эмоциональная сопричастность аудитории рассматриваемой на лекции теме, включённость слушателей в поиск, наличие у проблемной лекции когнитивного «нерва» как удовлетворения от познания и поиска, очень важны в этом случае.

Требуется предварительный анализ готовности аудитории к включению в рассматриваемую на лекции проблему: предположение наличия или отсутствия знаний и стереотипных представлений о

теме лекции, её проблеме, учёт возрастной и профессиональной характеристик аудитории слушателей, их возможных потребностей от обучения, удовлетворение или игнорирование которых может стать мотиватором или демотиватором для успешной лекции. Наиболее интересен и одновременно труден подбор средств, с помощью которых представляется проблема в её противоречивости (кейс из опыта работы, описание совокупности фактов, сопоставление тезисов и антитезисов, визуальный или аудиальный сюжет). Проблемные вопросы можно ставить прямо или неявно, прогнозируя предварительно варианты возможных ответов и дальнейших сценариев рассуждений в аудитории, используя наводящие и уточняющие вопросы при низкой активности слушателей. Но сами такие вопросы должны обязательно вызывать интеллектуальные трудности, будить мысль в аудитории и не иметь характера однозначных ответов. Особенно это важно для взрослой аудитории.

Приёмы для создания проблемной ситуации на лекции могут быть разными: от прямой постановки проблемы до явных и неявных проблемных вопросов, на которые обучающиеся должны ответить, прослушав информационную часть лекции. Возможно также использование информационного «пакета», содержащего необъяснимое лектором противоречие или «столкновение» противоположных мнений по теме, обращение внимания на жизненное или профессионально значимое явление, которое нужно объяснить, представление зафиксированных фактов, вызывающих недоумение или сопоставление обыденных жизненных представлений с научными.

В любом случае основными этапами проблемной лекции остаются осознание аудиторией проблемы, к которой подводит лектор; выдвижение предложений и совместный поиск вариантов решения с использованием фиксированной или постоянно пополняемой информации; совместное формулирование выводов аудиторией обучающихся и лектором.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю., Кобышева Л.И. Проблемная лекция как средство формирования исследовательской компетентности будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4: [URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26554>] (дата обращения: 09.02.2025).
2. Ражова Н.А., Якимова А.С., Коробова Е.В. Проблемная лекция как один из видов изложения учебного материала // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 2: [URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/02/78881>] (дата обращения: 28.01.2025).
3. Касимов Р.Я. Подготовка проблемной лекции в вузе: метод. рекомендации. М.: Эксмо, 2015. 544 с.
4. Козловская Л.В. Лекция как технология. Учебное пособие. Красноярск, 2007: [URL: <https://e-koncept.ru/2016/56785.htm>] (дата обращения: 28.01.2025).
5. Аронова Г.А. Методика обучения взрослых: особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». 2012: [URL: <https://urok.1sept.ru/articles/513950>] (дата обращения: 09.02.2025).
6. Радаев В.В. Преподавание в кризисе. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2022. 220 с.
7. Любарский Г.Ю. Образование будущего. Университетский миф и структура мнений об образовании XXI века. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2020. 780 с.
8. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во Рус. Христианского гуманитар. ин-та, 2001. 511 с.

REFERENCES

1. Molodtsova, T.D., Shalova, S.Yu., Kobysheva, L.I. (2017) Problem-based lecture as a means of developing research competence in future teachers. Modern Problems of Science and Education, no. 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26554> (Accessed: 09 April 2025). (In Russ.)
2. Razhova, N.A., Yakimova, A.S., Korobova, E.V. (2017) Problem-based lecture as a type of presentation of educational material. Modern Scientific Research and Innovation, no. 2. Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2017/02/78881> (Accessed: 28 January 2025). (In Russ.)
3. Kasimov, R.Ya. (2015) Preparation of a problem-based lecture at a university: method. recommendations. M.: Eksmo. (In Russ.)
4. Kozlovskaya, L.V. (2007) Lecture as a technology. Tutorial. Krasnoyarsk. Available at: <https://e-koncept.ru/2016/56785.htm> (Accessed: 28 January 2025). (In Russ.)
5. Aronova, G.A. (2012) Methods of teaching adults: features of the lecture form of presenting material on humanitarian disciplines. In: Festival of pedagogical ideas "Open Lesson". Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/513950> (Accessed: 09 April 2025). (In Russ.)
6. Radaev, V.V. (2022) Teaching in crisis. M.: Publishing house of the Higher School of Economics. (In Russ.)
7. Lyubarsky, G. Yu. (2020) Education of the future. University myth and the structure of opinions about education in the 21st century. M.: Partnership of scientific publications KMK. (In Russ.)
8. Bordovskaya, N.V. (2001) Dialectics of pedagogical research: logical and methodological problems. St. Petersburg: Publishing house of Russian Christian Humanitarian Instit. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Шевелев Александр Николаевич – доцент, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Alexander N. Shevlev – Doctor of pedagogical Sciences, Associate Prof., Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D.Ushinsky, St. Petersburg

Научная статья

УДК 37.0

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-163-174

ИМИТАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Антошков А.В.

Гатчинский государственный университет, Гатчина, Россия

antandreasw@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.03.2025
Одобрена после рецензирования 25.04.2025
Принята к публикации 14.05.2025

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с имитационным моделированием, особенности его использования в педагогике, учитывающие контекст цифровизации. Описаны основные виды имитационного моделирования (дискретно-событийное, агентное, системная динамика), их преимущества (безопасность, вариативность, малозатратность) и ограничения (технические и методологические). Приведены примеры применения имитационного моделирования в педагогике: деловые игры, тренажёры, виртуальные лаборатории. Выделены основные преимущества применения имитационного моделирования. Обосновывается особая роль игрового и неигрового имитационного моделирования. Обозначены рамки и ограничения, определяющие наиболее эффективную опору на имитационное моделирование. Описан опыт внедрения имитационного моделирования по методу тренажёра с использованием компьютерной деловой игры серии «БИЗНЕС-КУРС». Сделан вывод о том, что имитационное моделирование способствует персонализации обучения, развитию системного мышления и подготовке к профессиональной деятельности, открывая новые горизонты для повышения качества образования.

Ключевые слова: моделирование, дискретно-событийное моделирование, агентное моделирование, системная динамика, деловая игра, имитационный тренинг, метод тренажёра, «БИЗНЕС-КУРС».

Для цитирования: Антошков А.В. Имитационное моделирование как инновационная педагогическая технология в условиях цифровизации // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 163–174. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-163-174>

Original article

SIMULATION MODELLING AS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

A. Antoshkov

Gatchina University, Gatchina, Russia

antandreasw@mail.ru

The article was submitted on 27.03.2025

Approved after review on 25.04.2025

Accepted for publication on 14.05.2025

Abstract. The article considers issues related to simulation modeling, the features of its use in pedagogy, taking into account the context of digitalization. The main types of simulation modeling (discrete-event, agent, system dynamics), their advantages (safety, variability, low cost) and limitations (technical and methodological) are described. Examples of the use of simulation modeling in pedagogy are given: business games, simulators, virtual laboratories. The main advantages of using simulation modeling are highlighted. The special role of game and non-game simulation modeling is substantiated. The framework and limitations that determine the most effective reliance on simulation modeling are outlined. The experience of implementing simulation modeling using the simulator method using the computer business game of the BUSINESS COURSE series is described. It is concluded that simulation modeling contributes to the personalization of learning, development of system thinking and preparation for professional activities, opening up new horizons for improving the quality of education.

Keywords: modeling, discrete event modeling, agent-based modeling, system dynamics, business game, simulation training, simulator method, «BUSINESS COURSE».

For citation: Antoshkov, A.V. (2025). Simulation as an innovative pedagogical technology in the context of digitalization. In: Man and Education, 2 (83), 163–174 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-163-174>

Современные представления об имитационном моделировании

Современное образование представляет собой сложный и динамичный комплекс, включающий в себя множество взаимосвязанных элементов: от индивидуальных особенностей учащихся и педагогического мастерства преподавателей до структуры учебных программ и политики финансирования. Эффективное управление и оптимизация этой системы требуют глубокого понимания внутренних процессов и механизмов, определяющих её функционирование. Традиционные методы педагогических исследований, основанные на статистическом анализе и экспертных оценках, часто оказываются недостаточными для решения задач, связанных со сложностью, нелинейностью и динамичностью образовательных процессов.

Одним из перспективных направлений модернизации образовательных технологий является имитационное моделирование, которое, несмотря на широкое применение в других областях науки и техники, в педагогике пока используется недостаточно активно [1].

Имитационное моделирование (далее – ИМ) – это процесс создания компьютерной модели, имитирующей поведение реальной системы во времени [2, с. 45]. В отличие от аналитических моделей, основанных на строгих математических формулах, ИМ использует алгоритмы и правила для воспроизведения динамики системы, что позволяет исследовать сложные сценарии и оценивать последствия различных решений. Применение ИМ в педагогике открывает новые возможности для анализа, прогнозирования и оптимизации образовательных процессов, что в конечном счёте способствует повышению качества образования.

В условиях технологического прогресса все сферы жизни подвержены цифровизации, одним из инструментов развития цифровизации является технология имитационного моделирования.

Рассмотрим представления о модели разных учёных. Так, А.С. Акопов даёт следующее определение: «Моделирование – это исследование объектов познания не непосредственно, а косвенным путём, при помощи анализа некоторых других вспомогательных объектов» [3, с. 17].

Таблица 1/ Table 1.

Основные виды моделей и их характеристики**Main types of models and their characteristics**

Классификация	Модель	Описание	Пример
Общие модели познания	Познавательная	Теоретическая модель, которая позволяет объединить новые сведения с уже имеющимися	Различные теории, модели например, модель Солнечной системы
	Прагматическая	Практическая модель, в которой сведения рассматриваются как способ решения конкретных задач/ действий	Бизнес-план
	Инструментальная	Модель, которая использует сведения как средства для решения определённых задач	Рецепт приготовления блюда
Относительно отстранения от исходного объекта	Материальная	Является копией реальных объектов/ процессов	Глобус
	Идеальная	Отражает теоретические характеристики реальных объектов / процессов	Идеальный газ
Относительно связи с внешними факторами	Замкнутая	Не связана с внешними факторами	Экологические системы жизнеобеспечения
	Открытая	Связана с внешними факторами	Социально-экономическая модель
Относительно времени	Статическая	Отражает процессы в системе в конкретный момент, не учитывает изменения во времени	График функций
	Динамическая	Отражает процессы в системе во времени	Модель движения планет
Относительно способа представления свойств объекта	Аналитическая	Математическая модель, которая описывает системы за счёт уравнений	Уравнение Максвелла
	Алгоритмическая	Математическая модель, основанная на разработке алгоритмов	Алгоритм быстрой сортировки
	Имитационная	Математическая модель, воспроизводящая динамику системы с учётом случайных факторов	Модель Монте-Карло

Источник: составлено автором на основе [3, с. 17–27].

На протяжении длительного периода происходило формирование видов моделей, основные из них представлены и описаны в таблице 1.

Отметим, что в реальном мире различные виды моделей могут интегрироваться друг с другом и переплетаться между собой. Такое явление выступает в качестве преимущества и влечёт за собой тщательное осознание сущности сложных систем [4, с. 72].

Имитационное моделирование несёт в себе черты инновационной педагогической технологии как системы методов, форм и средств обучения, основанной на новых или значительно усовершенствованных подходах, повышающих эффективность образовательного процесса.

Инновационная педагогическая технология – это не просто новое средство, а системный подход, соответствующий современным вызовам образования [5, с. 49]. Её внедрение требует от педагога не только владения инструментами, но и пересмотра своей роли.

В целом инновационная технология в образовании отличается от традиционных педагогических методов: она включает использование современных научных достижений психологии, цифровых технологий, нейронаук; подразумевает ориентацию на развитие ключевых компетенций (крити-

ческое мышление, креативность, сотрудничество); адаптивность к индивидуальным потребностям учащихся.

Имитационное моделирование соответствует ключевым критериям инновационных педагогических технологий: интерактивность, технологичность, практическая направленность и адаптивность.

Интерактивность способствует активному вовлечению обучающихся в процесс обучения – вместо пассивного восприятия информации студенты участвуют в моделируемых ситуациях, что соответствует принципам деятельностного подхода. Она обеспечивает наглядность и практикоориентированность, позволяет визуализировать сложные процессы и отрабатывать навыки в безопасной среде (например, виртуальные тренажёры, деловые игры); способствует развитию критического мышления и творчества – учащиеся анализируют смоделированные ситуации, принимают решения и оценивают последствия, что соответствует требованиям современных образовательных стандартов; использует цифровые технологии – имитационное моделирование часто реализуется через компьютерные программы, виртуальную и дополненную реальность, что делает его частью цифровой трансформации образования. Интерактивность обеспечивает индивидуализацию обучения –

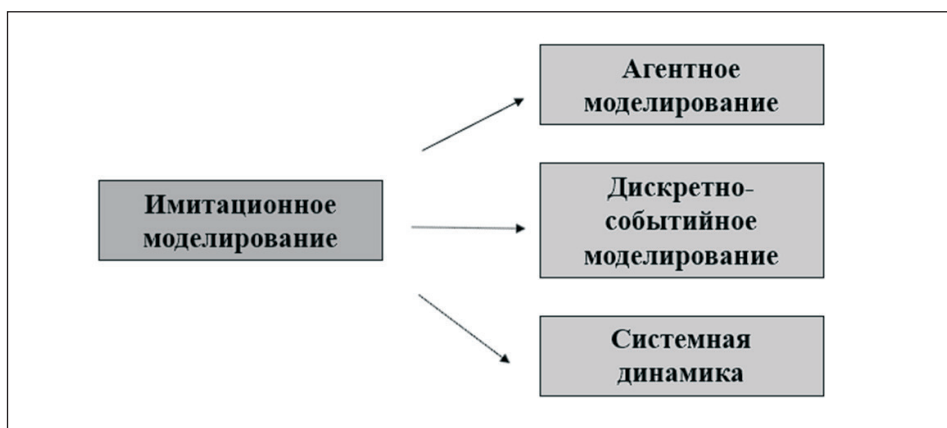


Рис. 1 / Fig. 1.

Методы имитационного моделирования [7, с. 56]

Simulation modeling methods

модели можно адаптировать под уровень и темп каждого ученика, что соответствует тенденции персонализации образования, а также развивает гибкие навыки – работа в смоделированных проектах или деловых играх тренирует коммуникацию, командную работу и управленческие навыки [6].

В педагогике наиболее часто используются три основных вида имитационного моделирования: дискретно-событийное моделирование (DES), агентное моделирование (ABM) и системная динамика (SD) [7, с. 32].

Дискретно-событийное моделирование (DES) моделирует систему как последовательность событий, происходящих в отдельные моменты времени. Каждое событие вызывает изменение состояния системы. DES хорошо подходит для моделирования процессов, в которых основное внимание уделяется времени, необходимому для выполнения определённых задач.

Агентное моделирование (ABM) моделирует систему как совокупность автономных агентов, взаимодействующих друг с другом и с окружающей средой. Каждый агент имеет свои атрибуты, правила поведения и цели. ABM хорошо подходит для моделирования сложных систем, в которых поведение целого определяется взаимодействием отдельных элементов.

Системная динамика (SD) моделирует систему как совокупность взаимосвязанных переменных, изменяющихся во времени под воздействием обратных связей. SD хорошо подходит для моделирования долгосрочных тенденций и взаимосвязей в сложных системах [7, с. 68].

Далее более подробно остановимся на анализе имитационного моделирования, которое основывается на имитационных моделях.

Преимущества имитационного моделирования

Теория имитационного моделирования начала зарождаться ещё в XX веке. Существует большое количество толкований термина «имитационное моделирование», и разные авторы трактуют его

по-своему. Так, В.Д. Боев считает, что: «Имитационное моделирование предполагает представление модели в виде некоторого алгоритма – компьютерной программы, – выполнение которого имитирует последовательность смены состояния в системе и таким образом представляет собой поведение моделируемой системы» [4, с. 24]. М.С. Эльберг и Н.С. Цыганков под имитационным моделированием понимают «разработку модели системы в виде программы для компьютера и проведение экспериментов с программой вместо проведения экспериментов с реальной системой или объектом» [8, с. 32].

Вышеупомянутые авторы заявляют о реализации модели исключительно с помощью компьютера – данная характеристика выступает в качестве особенности имитационного моделирования. К основным преимуществам имитационного моделирования относятся:

- визуализация (визуализированные модели могут позволить рассмотреть сложные системы/процессы наглядным методом, это, в свою очередь, помогает более точно понять и разобрать их);
- безопасность (изучает рискованные процессы без вреда для существующих объектов);
- малозатратность (не требует слишком больших ресурсов по сравнению с реальным проведением экспериментов);
- вариативность (способно подстраиваться под любые варианты событий, позволяя менять их ход);
- обучающий характер (применяется в обучении для освоения навыков симуляционным способом) [9].

Применение имитационного моделирования в образовании

Имитационное моделирование имеет широкую область применения. Далее подробно рассмотрены особенности имитационного моделирования в образовательной системе. Оно приобретает особую значимость в педагогике, когда мы рассматриваем обучение как процесс наглядного представления информации ученикам. В

традиционном образовании, особенно при изучении сложных и абстрактных концепций, наглядность является ключевым фактором успеха [10]. ИМ предоставляет педагогу мощный инструмент для создания интерактивных и визуально привлекательных моделей, которые позволяют ученикам:

- Наблюдать за динамикой сложных систем в режиме реального времени: вместо сухого изложения теории ИМ позволяет демонстрировать процессы в действии. Например, при изучении законов физики можно создать модель движения тел с учётом различных факторов (сопротивление воздуха, сила тяжести), и ученики смогут визуально наблюдать, как эти факторы влияют на траекторию.
- Экспериментировать и самостоятельно изменять параметры модели, чтобы наблюдать за последствиями своих действий. Это способствует активному обучению и развитию критического мышления. Например, при изучении экономики можно создать модель рынка и позволить ученикам манипулировать спросом и предложением, чтобы понять, как формируется цена.
- Создавать модели ситуаций, в которых можно совершать ошибки без реальных последствий. Это особенно важно при обучении сложным навыкам, таким как управление проектами или принятие решений в кризисных ситуациях. Ученики могут применять различные стратегии, анализировать свои ошибки и учиться на них.

Имитационное моделирование позволяет делать абстрактные концепции более понятными и конкретными. Например, при изучении математики можно создать модель, визуализирующую графики функций или геометрические фигуры. Это облегчает понимание материала и способствует лучшему запоминанию. ИМ способствует развитию системного мышления, поскольку ученики видят, как отдельные элементы системы взаимосвязаны и как изменение одного элемента может

повлиять на всю систему. Это особенно важно при изучении сложных проблем, требующих комплексного подхода.

В контексте обучающей функции имитационное моделирование подразделяется на игровое, то есть с применением игровых элементов, и неигровое. В случае с игровым типом, игра является ключевым элементом и зачастую применяется в процессе работы команды, а не индивидуально. Тогда как неигровой тип имеет индивидуально-аналитический характер и направлен на понимание ситуационных моделей.

Остановимся на некоторых вариантах игровых технологий имитационного моделирования.

Деловая игра подразумевает под собой ситуационно-ролевую модель, участники которой имитируют деятельность определённых лиц в контексте конкретного рабочего процесса и принимают решения. В ходе игровой деятельности обучающиеся осваивают профессиональные и коммуникативные навыки, то есть деловая игра нацелена на развитие общих компетенций. Примером деловой игры может служить мозговой штурм, который предполагает коллективное обсуждение предлагаемой ситуационной задачи. Обучающиеся при этом разрабатывают модели решения данной проблемы (причём ни одно из предложенных решений не отвергается, а наоборот, принимается к сведению всеми участниками). Выделяют существенные преимущества указанного типа: получение неявного варианта решения проблемы, креативность, способность работать в команде и учитывать мнения всех сторон.

Имитационный тренинг – технология, в рамках которой участники выполняют задания, моделируемые на основе реальных событий посредством взаимодействия с техническими средствами (тренажёры/устройства). Основной целью считается осваивание именно конкретных навыков. Примером может служить проведение игрового имитационного тренинга «Мы – пешеходы» с использованием компьютерных моделей симуляции дорожных

ситуаций в школе, в рамках которого происходит обучение детей правилам дорожного движения в игровой форме.

Дидактическая игра предполагает взаимодействие участников с целью решения поставленных проблем в игровом формате. Ключевой задачей дидактической игры является закрепление знаний учеников. Учитель занимает ведущую позицию в данной игре и управляет её процессом. Примером может являться проводимая учителем игра с использованием ЭВМ, в условиях которой предлагается ситуационная задача, например, «Вырасти цветок», а ученики выбирают подходящие решения, основываясь на этапах выращивания растений.

Игровое проектирование носит существенно проектный/инженерный характер. Описываемый тип является более приближённым к реальности и результативным, потому что требует от участников не просто умственного вмешательства, но и практического, реализация которого требует больше ресурсов, по сравнению с другими типами.

Метод анализа конкретных ситуаций включает представление студентам конкретной ситуации (кейса), которая является смоделированной, но правдоподобной проблемой, с которой может столкнуться

специалист в своей работе. Это может быть реальная проблема, взятая из практики конкретного предприятия или организации, или же смоделированная ситуация, основанная на опыте экспертов. Важно, чтобы ситуация была достаточно сложной, неоднозначной и требовала комплексного подхода для своего решения [10].

Говоря о неигровом имитационном моделировании, В. Я. Вульферт выделяет их общие черты: «Общими для этих видов занятий является то, что студенты не назначаются на какие-либо роли (должности), а экспериментирующие с объектом параллельно или последовательно участники занятия (или небольшие группы участников, что не меняет индивидуального характера деятельности) практически не оказывают влияния друг на друга» [6, с. 8].

Особое внимание стоит обратить на совокупное использование как игровых, так и неигровых технологий имитационного моделирования в образовательной системе, так как именно их синергия позволит достичь максимального результата.

Имитационное моделирование формируется на основе этапов, представленных на рис. 2.

Для того чтобы сформировать какую-либо модель, необходимо выбрать наиболее подходящий инструмент для её

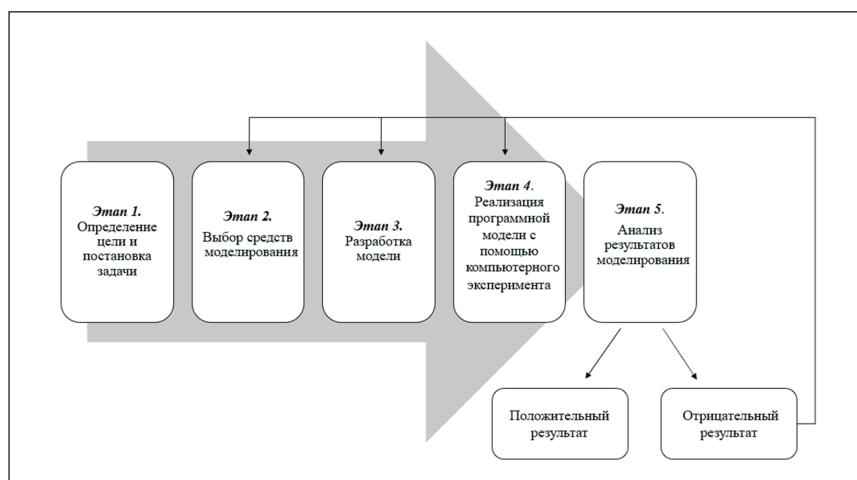


Рис. 2 / Fig. 2.

Этапы имитационного моделирования [7, с. 82].

Stages of simulation modeling

создания (Этап 2, рис. 2). В своей научной статье «Применение имитационного моделирования в педагогике» Д. А. Панюшкин выделяет следующие средства (программное обеспечение) для разработки моделей: «Arena, AnyLogic, PowerSim, NetLogo, Simio» [10, с. 209].

Ограничения и рамки имитационного моделирования

Использование ИМ сопряжено с определёнными сложностями [3]:

- разработка и внедрение имитационных моделей требует специальных знаний и навыков, а также значительных временных и финансовых затрат;
- использование ИМ предполагает наличие технической инфраструктуры, включая компьютеры, программное обеспечение и доступ к интернету;
- существует риск переоценки результатов, так как результаты моделирования являются лишь прогнозом и не гарантируют наступления определённых событий в реальном мире;
- качество имитационной модели напрямую зависит от качества данных, используемых для её построения; неточные или неполные данные могут привести к неверным результатам;
- необходимо убедиться, что модель правильно реализована и адекватно отражает реальную систему;
- слишком активное использование ИМ может привести к потере фокуса на реальном опыте и практических навыках; необходимо находить баланс между использованием ИМ и традиционными методами обучения;
- внедрение ИМ в педагогическую практику может встретить сопротивление со стороны учителей, которые привыкли к традиционным методам обучения и не уверены в эффективности новых технологий.

Опыт внедрения имитационного моделирования по методу тренажёра

Основная цель имитационных упражнений – перевод теоретических знаний в

практические навыки. Студенты должны научиться распознавать ситуации, требующие применения определённых знаний, выбирать подходящие инструменты и методы и правильно применять их для достижения желаемого результата.

Метод тренажёра представляет собой форму обучения, основанную на использовании специальных устройств или программных комплексов, имитирующих реальные условия профессиональной деятельности. Целью этого метода является приобретение студентами практических навыков и умений, необходимых для выполнения конкретных задач в своей будущей профессии.

Примером эффективного применения метода тренажёра является использование автором статьи компьютерных деловых игр серии «БИЗНЕС-КУРС». Эти игры имитируют деятельность предприятия в условиях конкуренции и позволяют студентам принимать управленческие решения в различных областях, таких как производство, маркетинг, финансы и бухгалтерский учёт [11].

Особенностью комплекса «БИЗНЕС-КУРС» является то, что он не только предоставляет возможность управления виртуальным предприятием, но и содержит подробную справочную систему, где объясняются специфические правила игры, а также даются детальные объяснения по всем вопросам, касающимся управления, учёта и финансов. Благодаря этому, программа представляет собой своеобразный интерактивный учебник, в котором студенты могут применять полученные знания на практике и видеть результаты своих решений [11]. Для использования программного обеспечения необходимо произвести его установку как для индивидуального использования обучающимся, так и для коллективного использования (когда обучающиеся на открытом уроке противодействуют друг другу).

В программном обеспечении «БИЗНЕС-КУРС» разработаны показатели, на основании которых обучающийся принимает управленческое решение. Приведём при-

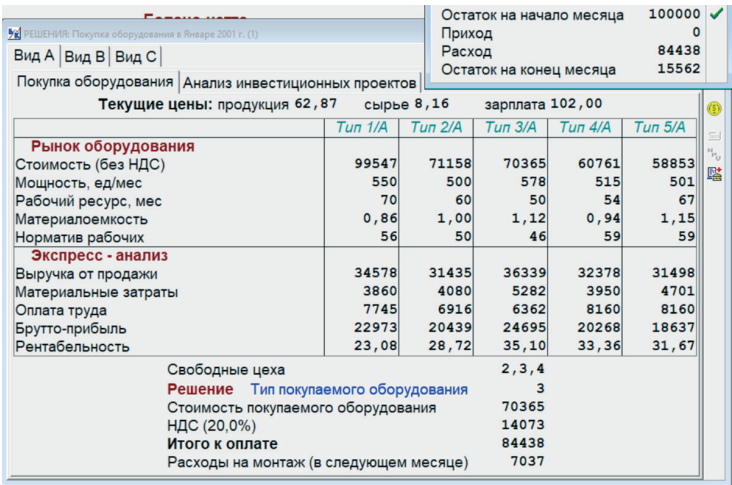


Рис. 3 / Fig. 3.
Выбор оборудования (составлено автором на основе разработанных им видеолекций)
Choosing equipment (compiled by the author based on his video lectures)

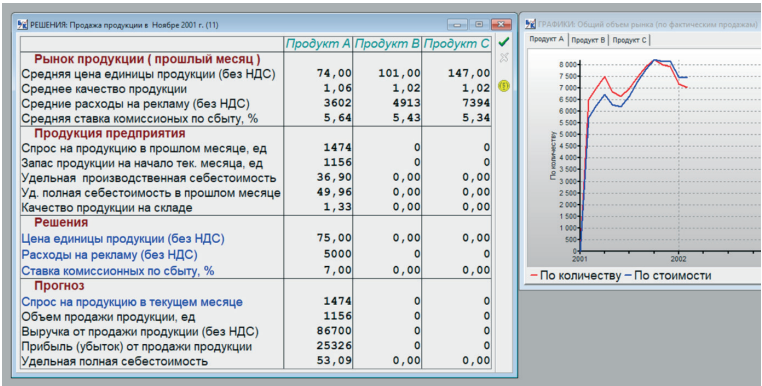


Рис. 4 / Fig. 4.
Продажа готовой продукции (составлено автором на основе разработанных им видеолекций)
Sale of finished products (compiled by the author based on his video lectures)

мер такой игры, выбрав раздел, связанный с управлением организацией фирмы, – процесс производства.

Процесс производства начинается с выбора типа оборудования (см. рис. 3). Студент выбирает из пяти вариантов. Список оборудования генерируется случайно.

Необходимо выбрать наиболее эффективное оборудование по соотношению цены и возможности оборудования. Как только студент произвёл выбор оборудования, со счёта компании списываются денежные средства, поэтому необходимо контролировать денежный поток.

Процессы, связанные с реализацией продукции, входят в компонент маркетинга деловой компьютерной игры «БИЗНЕС-КУРС» (см. рис. 4).

Обучающийся ориентируется на конъюнктуру рынка, спрос и имеющиеся у организации запасы готовой продукции, а также на среднюю цену на рынке, размер затрат на рекламу и ставку комиссионных по сбыту. В зависимости от выбранных выше показателей и плана продаж опре-

деляется предполагаемый доход, прибыль организации от данной транзакции.

Возможности интеграции ИМ с другими современными технологиями

С развитием технологий цифровая образовательная среда становится всё более интерактивной и персонализированной, предоставляя новые возможности для обучения и развития компетенций. Имитационные модели, интегрированные в цифровое пространство, позволяют учащимся осваивать сложные теоретические и практические аспекты предметов без риска ошибок, характерного для реального мира. В образовании находят свою нишу технологий виртуальной (VR), дополненной реальности (AR) и искусственного интеллекта (ИИ). Эти технологии значительно расширяют возможности имитационного моделирования.

Применение имитационного моделирования в образовании находит отражение в различных учебных дисциплинах. В медицинских вузах широко используются симуляторы для отработки хирургических операций, диагностики заболеваний и принятия клинических решений. Например, программные комплексы Touch Surgery и Osso VR позволяют студентам-медикам тренироваться в виртуальной среде, оттачивая навыки без риска для пациентов. В инженерном образовании виртуальные лаборатории, такие как Labster, дают возможность проводить эксперименты, моделировать сложные химические реакции и тестировать механические конструкции без необходимости доступа к дорогостоящему оборудованию. В экономических и управленческих дисциплинах применяются бизнес-симуляции, в которых студенты принимают стратегические решения в условиях моделируемого рынка, управляют ресурсами и анализируют последствия своих действий.

Заключение

Имитационное моделирование представляет собой перспективный инструмент для повышения эффективности педа-

гогического процесса. Несмотря на то, что традиционные методы обучения остаются важными, имитационное моделирование открывает новые возможности для активного вовлечения учащихся в процесс обучения, развития их аналитического и критического мышления, а также формирования практических навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Имитационные методы активного обучения позволяют студентам не только усваивать теоретические знания, но и приобретать практические навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Они учатся анализировать сложные ситуации, принимать решения в условиях неопределённости, работать в команде и взаимодействовать с коллегами.

В целом, ИМ открывает новые горизонты для развития педагогики, позволяя создавать более эффективные, интересные и вовлекающие образовательные среды, способствующие формированию компетентных и конкурентоспособных специалистов.

К ключевым преимуществам использования технологий имитационного моделирования относятся:

1. Эффективное формирование умственных и познавательных способностей.
2. Реализация теоретических концепций в практике.
3. Оптимизация процесса запоминания и усвоения информации.
4. Применение на всех этапах образовательного процесса.
5. Ориентация как на личное, так и на групповое обучение в зависимости от типов имитационного моделирования.

Имитационные методы обучения в педагогике направлены на то, чтобы приблизить процесс обучения к реальной профессиональной деятельности, особенно в тех областях, где работа носит коллективный и вероятностный характер. Вместо пассивного усвоения теории, студенты учатся принимать решения в условиях, максимально приближённых к производственным. Это достигается за счёт имитации

различных аспектов профессиональной деятельности, как индивидуальной, так и коллективной.

Имитационное моделирование, представляя возможность наглядного представления учебного материала, значительно повышает эффективность обучения. Оно позволяет ученикам активно участво-

вать в процессе обучения, экспериментировать, исследовать и учиться на своих ошибках, что в конечном итоге приводит к более глубокому пониманию материала и развитию необходимых навыков. Вместо пассивного восприятия информации ученики активно участвуют в познавательном процессе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Хуторской А.В. Прогнозирование инноваций в образовании. К обоснованию педагогической футурологии // Эйдос. 2019. № 3. С. 47–58.
2. Строгалева В.П., Толкачева И.О. Имитационное моделирование: учебное пособие. 3-е изд. М.: Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2017. 295 с.
3. Акопов А.С. Имитационное моделирование: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 426 с.
4. Боев В.Д. Имитационное моделирование систем: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 253 с.
5. Иванченко В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 341 с.
6. Вульферт В.Я. Имитационные методы обучения: учебное пособие. Новосибирск: Новосиб. гос. аграр. ун-т, 2023. 89 с.
7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учебное пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2012. 191 с.
8. Эльберг М.С., Цыганков Н.С. Имитационное моделирование: учебное пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. 128 с.
9. Малахатко Д.Г. Средства имитационного моделирования // Форум молодых учёных. 2019. № 1-2 (29). С. 707–711. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-imitatsionnogo-modelirovaniya> (дата обращения: 12.03.2025).
10. Панюшкин Д.А. Применение имитационного моделирования в педагогике / Модернизация научной инфраструктуры и цифровизация образования: материалы XI Междун. научно-практич. конференции. В 2-х частях, Ростов-на-Дону, 23 июня 2021 г. Часть 1. Ростов на/Д: ООО «Издательство ВВМ», 2021. С. 208–212.
11. Компьютерная деловая игра «БИЗНЕС-КУРС: Максимум: учебное пособие // ВККБ. URL: https://vkbb.ru/book_vved.html (дата обращения: 17.02.2025).

REFERENCES

1. Khutorskoy, A.V. (2019) Forecasting innovations in education. Towards substantiation of pedagogical futurology. Eidos, no. 3, pp. 47–58. (In Russ)
2. Strogalev, V.P. & Tolkacheva, I.O. (2017) Simulation Modeling: Tutorial. 3rd ed. Moscow: Bauman Moscow State Technical University Publishing House. (In Russ)
3. Akopov, A.S. (2025) Simulation Modeling: Textbook and workshop for universities. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ)
4. Boev, V.D. (2025) Simulation Modeling of Systems: Textbook for Universities. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ)
5. Ivanchenko, V.N. (2011) Innovations in education: general and additional education of children: teaching Aid. Rostov n / D: Phoenix. (In Russ)
6. Wulfert, V. Ya. (2023) Simulation methods of teaching: tutorial. Novosibirsk: Novosib. state agrarian university. (In Russ)
7. Panfilova, A. P. (2012) Innovative pedagogical technologies. Active learning: a tutorial for students of higher vocational education institutions. 3rd ed., corrected. Moscow: Academy. (In Russ)
8. Elberg, M.S. & Tsygankov, N.S. (2017) Simulation modeling: tutorial. Krasnoyarsk: Siberian Federal University. (In Russ)
9. Malakhato, D. G. (2019) Simulation modeling tools. Forum of Young Scientists, no. 1-2 (29),

- pp. 707–711. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-imitatsionnogo-modelirovaniya> (Accessed: 12 March 2025). (In Russ)
10. Panyushkin, D.A. (2021) Application of simulation modeling in pedagogy. In: Modernization of scientific infrastructure and digitalization of education: materials of the XI International scientific and practical conference. In 2 parts, Rostov-on-Don, June 23, 2021. Part 1. Rostov on / D: ООО «VVM Publishing House», pp. 208–212. (In Russ)
11. Computer business game «BUSINESS COURSE: Maximum: study guide. VKKB. Available at: https://vkbb.ru/book_vved.html (Accessed: 17 February 2025). (In Russ).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Антошков Андрей Владимирович – старший преподаватель кафедры цифрового менеджмента, Гатчинский государственный университет, Гатчина

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Andrey V. Antoshkov – Senior lecturer, Department of Management, State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the Leningrad Region «Gatchina University», Gatchina

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-175-182

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Архипова И.Г.

Гатчинский государственный университет, Гатчина, Россия

inmy-job@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 07.04.2025
Одобрена после рецензирования 21.04.2025
Принята к публикации 20.05.2025

Аннотация. За последние 10 лет использование цифровых медиа значительно возросло и данное направление в обучении приобрело особую значимость. В статье рассмотрены аспекты эффективности усвоения учебной информации студентами в рамках психолого-педагогических аспектов, актуальных в современных условиях развития электронного обучения. Цель статьи – охарактеризовать психолого-педагогические аспекты эффективности усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения. Исследование включило изучение практических методик и теоретических концепций, направленных на анализ психологических и педагогических факторов, влияющих на качество восприятия информации студентами в цифровой образовательной среде. Исследование позволило выявить ключевые проблемы, возникающие при работе студентов с информацией в электронной образовательной среде. Анализ различных психолого-педагогических концепций восприятия учебного материала дал возможность сформулировать конкретные рекомендации по совершенствованию обучения, а также предложить эффективные пути преодоления обнаруженных трудностей.

Ключевые слова: учебная информация, электронное обучение, студенты, психолого-педагогические аспекты, эффективность.

Для цитирования: Архипова И.Г. Психолого-педагогические аспекты эффективности усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С.175–182. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-175-182>

Original article

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL INFORMATION ASSISIMILATION BY STUDENTS IN THE CONDITIONS OF ELECTRONIC LEARNING

I. Arkhipova

Gatchina University, Gatchina, Russia

inmy-job@yandex.ru

© CC BY Архипова И. Г., 2025.

The article was submitted on 07.04.2025

Approved after review on 21.04.2025

Accepted for publication on 20.05.2025

Abstract. The article considers the aspects of the effectiveness of assimilation of educational information by students within the framework of psychological and pedagogical aspects that are relevant in the modern conditions of the development of e-learning, since over the past 10 years the use of digital media has increased significantly, and this area of education has acquired particular importance. The purpose of the article is to characterize the psychological and pedagogical aspects of the effectiveness of assimilation of educational information by students in the context of e-learning. The study included the study of practical methods and theoretical concepts aimed at analyzing the psychological and pedagogical factors affecting the quality of perception of information by students in the digital educational environment. The study allowed to identify the key problems that arise when students work with information in the electronic educational environment. The analysis of various psychological and pedagogical concepts of perception of educational material made it possible to formulate specific recommendations for improving training, as well as to suggest effective ways to overcome the identified difficulties.

Keywords: educational information, e-learning, students, psychological and pedagogical aspects, effectiveness.

For citation: Arkhipova, I.G. (2025). Psychological and pedagogical aspects of effectiveness of educational information assimilation by students in the conditions of electronic learning. In: Man and Education, 2 (83), 175–182 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-175-182>

Введение

Индивидуальные стили обучения и психологические характеристики студентов играют ключевую роль в определении эффективности усвоения знаний при электронном обучении. Адаптация образовательных технологий к персональным особенностям студентов становится необходимым условием академической успешности в виртуальном пространстве.

Трансформация традиционных педагогических методик для цифровой среды должна учитывать не только технические возможности платформ, но и закономерности когнитивной обработки информации человеком. Мультимедийные технологии могут как усиливать, так и ослаблять процессы запоминания и понимания, в зависимости от их соответствия психологическим механизмам восприятия [1].

Разработка эффективных стратегий электронного обучения требует междисциплинарного подхода, объединяющего достижения педагогической психологии, когнитивной науки и образовательных технологий для создания оптимальной

среды усвоения академических знаний в цифровом формате.

Исследование включало изучение практических методик и теоретических концепций, направленных на анализ психологических и педагогических факторов, влияющих на качество восприятия информации студентами в цифровой образовательной среде.

Сущность образовательного процесса в условиях электронного обучения

Кризис, вызванный COVID-19, заставил школы и другие образовательные учреждения как никогда раньше осознать, насколько важны цифровые учебные материалы для успешного продолжения обучения. В цифровом формате возможен обмен учебными материалами, как самостоятельно созданными, так и отправленными образовательными учреждениями.

Цифровые учебные материалы могут предоставляться обучающимся в самых различных видах: от базовых комбинаций текста и изображений до динамических медиа, (которые иллюстрируют видео или анимацию) и интерактивных медиа (кото-

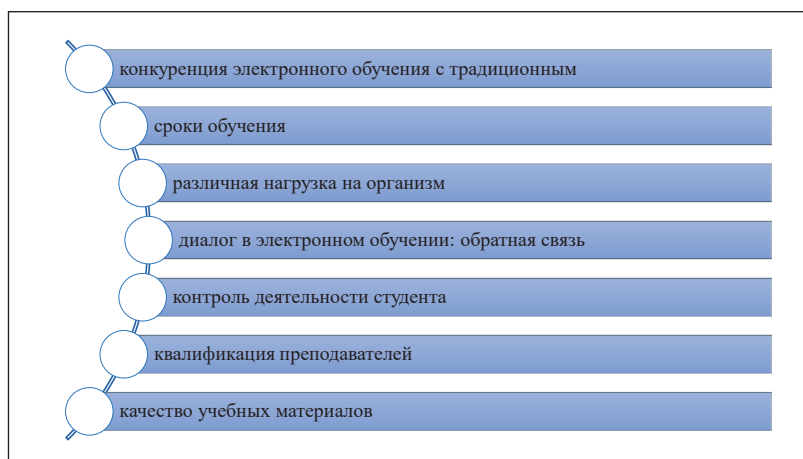


Рис. 1 / Fig. 1.

Составляющие образовательного процесса, которые претерпевают изменения в связи с внедрением электронного обучения

Components of the educational process that undergo changes due to the introduction of e-learning

рые позволяют вмешиваться, управлять и получать обратную связь, например, симуляции, образовательные видеоигры или онлайн-тесты) [2].

Электронное обучение позволяет изменять все основные теории обучения, известные педагогической теории и практике. Например, программированное обучение лежит в основе идеи активности ученика в ходе конкретных действий по определённой логике; на базе теории поэтапного формирования умственных действий создана ориентировочная основа деятельности; на базе теории модульного обучения – систематизация предметного материала в виде отдельных самостоятельных блоков и т.д.

Образовательный процесс включает множество составляющих, которые претерпевают изменения при введении в обучение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). На рис. 1 представлены составляющие образовательного процесса, которые претерпевают изменения в связи с внедрением электронного обучения.

Внедрение электронных технологий кардинально меняет облик традиционного обучения, затрагивая все его фундаменталь-

ные элементы. Педагогическая архитектура образовательного процесса подвергается существенной реорганизации с активным внедрением цифровых инструментов. Методологические подходы, десятилетиями остававшиеся неизменными, сегодня адаптируются под возможности виртуальных платформ и интерактивных технологий. Это касается не только технических аспектов, но и глубинных принципов построения учебного взаимодействия [3].

Пространственно-временные параметры обучения, ранее ограниченные стенами классов и жёстким расписанием, приобретают гибкость и многомерность благодаря электронным форматам. Социальные взаимоотношения между участниками образовательного процесса также эволюционируют, формируя новые модели коммуникации и сотрудничества в цифровой среде.

Система оценивания и контроля знаний, долгое время опиравшаяся на классические методы, теперь обогащается аналитическими инструментами и автоматизированными решениями, что позволяет персонализировать образовательные траектории и оперативно корректировать стратегии обучения.

Таким образом, электронное обучение не просто видоизменяет отдельные компоненты образовательного процесса, но запускает системную перестройку всей образовательной парадигмы, создавая новые возможности и вызовы для всех участников этого процесса.

В современной образовательной сфере трансформация традиционных материалов в электронный формат не вызывает затруднений. Презентации, видеоконтент, электронные тексты и разнообразные ссылки легко интегрируются в системы дистанционного обучения. Однако эффективность образовательного процесса зависит от множества факторов, помимо доступа к информации.

Результативное обучение требует активного взаимодействия со студентами: индивидуальных консультаций, организации дискуссий, практических занятий и постоянной обратной связи. Простое наличие учебной информации не обеспечивает качественного образовательного процесса. Для создания действительно эффективных дистанционных курсов необходимы специализированные психолого-педагогические компетенции, поскольку технологии являются лишь инструментом, а не заменой педагогического мастерства. Человеческие способности к обучению, основанные на психологических и физиологических особенностях, остаются неизменными, несмотря на быстрые перемены вокруг [4].

Теории, лежащие в основе электронного обучения

В современном мире образовательные технологии стремительно развиваются, адаптируясь к изменяющимся потребностям общества. Философские и методологические основы обучения претерпевают значительные трансформации, особенно с появлением электронных образовательных сред.

Рассматривая историческое развитие педагогической мысли, можно выделить несколько ключевых парадигм, каждая из которых внесла уникальный

вклад в понимание процесса обучения. Бихевиористский подход, сформировавшийся в начале XX века, фокусируется на наблюдаемых изменениях поведения как результате обучения. В электронной среде этот подход реализуется через систему наград, достижений и четко структурированных упражнений с немедленной обратной связью [5].

Когнитивизм, получивший развитие в середине прошлого столетия, смещает акцент с внешних проявлений на внутренние познавательные процессы. Когнитивные стратегии в электронном обучении воплощаются через интерактивные симуляции, концептуальные карты и задания на развитие критического мышления обучающихся.

Инновационные платформы электронного обучения сегодня активно интегрируют элементы конструктивизма, где обучающийся становится активным создателем собственного знания. Данная парадигма особенно эффективна в проектно-ориентированном обучении и коллаборативных онлайн-средах, позволяющих учащимся самостоятельно конструировать понимание предмета.

Дизайн-проектирование как относительно новая образовательная концепция привносит творческий и практико-ориентированный подход в электронное обучение. Оно реализуется через виртуальные лаборатории, работу над реальными кейсами и междисциплинарные проекты, развивающие не только профессиональные компетенции, но и креативное мышление.

Нельзя не отметить растущую роль гуманистической парадигмы, ставящей во главу угла личностный рост и самореализацию студента. В электронном образовании гуманистический подход проявляется через персонализацию учебных траекторий, психологическую поддержку и создание комфортной цифровой среды, учитывающей индивидуальные особенности студентов.

Одной из основных концепций, объясняющих взаимосвязь между цифровой средой и обучающимися как социаль-

ное взаимодействие, является парадигма «компьютеры как социальные акторы» (CASA-парадигма) [6]. Согласно этой теории, взаимодействие с компьютером можно в первую очередь рассматривать как социальное событие, а социальные сигналы являются основой этого события. Социальные сигналы в медиасреде (например, голос, взгляд или жесты) запускают схему социальной активации. В результате запускаются социальные процессы и сценарии общения между студентами и преподавателями, как в принципе сотрудничества. Это относится как к обычным компьютерам, так и к более новым технологиям. Несмотря на изменения в знаниях и опыте пользователей медиа, развитие технологий и изменение взаимодействия человека с компьютером, текущие исследования подразумевают, что обучающиеся, которые получают знания из мультимедийной среды обучения, могут интерпретировать взаимодействие с технологиями как социальное событие, даже если других реальных людей нет.

Интеграция различных подходов в современных образовательных технологиях позволяет создавать комплексные и эффективные системы электронного обучения, отвечающие многогранным задачам подготовки специалистов XXI века. Будущее образования, вероятно, будет характеризоваться дальнейшим синтезом этих парадигм с учётом новейших достижений когнитивной науки и цифровых технологий.

Проблемы организации образовательного процесса в условиях электронного обучения

В связи с существенной трансформацией роли преподавателя в учебном процессе электронное обучение иногда называют «педагогикой без педагога». Педагог превращается в «цифрового куратора» (digital curator): «Преподаватели становятся кураторами ресурсов обучения и агентами изменений в образовании» [7, с. 128]. Возникают опасения относительно того, не вытеснит ли E-Learning (электронное

обучение) одного из основных субъектов образования – преподавателя, при этом наибольшими противниками такого поворота событий являются собственно преподаватели, которые, в частности, боятся лишиться работы.

Электронная форма обучения лишает студентов возможности непосредственного взаимодействия с педагогом, что является серьёзной потерей. Для традиционной системы образования личностное влияние преподавателя имеет решающее значение, оказывая мощное воспитательное и мотивационное воздействие. Педагоги считают настоящей бедой отсутствие прямого общения с учащимися. Даже одно выступление педагога перед аудиторией способно иногда повлиять на выбор жизненного пути ученика. Неосознанное копирование поведения и мышления преподавателя играет колоссальную роль в образовательном процессе, хотя сами студенты часто не замечают этого влияния [8].

В современном образовательном пространстве наблюдается значительный разрыв между восприятием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) преподавателями и обучающимися. Старшее поколение, относящееся к категории «цифровых иммигрантов» (digital immigrants), зачастую испытывает психологический дискомфорт при взаимодействии с компьютерными технологиями. Парадокс заключается в том, что педагоги вынуждены применять в обучении инструменты, с которыми они сами не всегда чувствуют себя уверенно. Напротив, современные студенты, принадлежащие к «цифровому коренному населению» (digital native), взаимодействуют с ИКТ естественно и без стресса, поскольку выросли в эпоху цифровых технологий. Эти психологические и ментальные различия представляют собой существенный фактор, влияющий на процесс внедрения информационных технологий в образование [9].

Когнитивные процессы восприятия учебного материала существенно видоизменяются при переходе к электронным



Рис. 2 / Fig. 2.

Проблемы организации образовательного процесса в условиях электронного обучения Problems of organizing the educational process in the context of e-learning

форматам обучения. Студенты сталкиваются с комплексом препятствий при восприятии и обработке информации, представленной в цифровом виде. Особую сложность представляет феномен информационной перегрузки, когда избыточность контента в электронной образовательной среде приводит к снижению качества его усвоения.

Эргономические аспекты взаимодействия с цифровыми устройствами также создают значительные трудности в процессе обучения. Длительная работа с экраном вызывает визуальное утомление, снижая концентрацию внимания и эффективность учебной деятельности. Отсутствие тактильного контакта с материалом, характерного для традиционных форм обучения, негативно влияет на формирование устойчивых когнитивных связей [10].

Психологические барьеры не менее существенны при адаптации к электронному обучению. Дефицит непосредственной коммуникации с преподавателем и одноклассниками порождает чувство изоляции, снижающее мотивацию и вовлечённость в образовательный процесс. Самоорганизация и дисциплина становятся

критическими факторами успешности в условиях повышенной автономии обучения.

Разработка эффективных стратегий преодоления этих барьеров требует комплексного подхода, учитывающего когнитивные, психологические и технологические аспекты образовательного процесса в цифровую эпоху.

Направления решения проблем организации образовательного процесса в условиях электронного обучения

Для решения этих проблем необходимо разрабатывать специальные психолого-педагогические методики использования ИКТ [11].

Создание и внедрение инновационных психолого-педагогических методик, основанных на цифровых решениях, является приоритетным направлением в модернизации высшего образования. Эффективность обучения студентов напрямую зависит от адаптации образовательных систем к технологическим реалиям.

Психологические аспекты восприятия информации в цифровой среде требуют фундаментального пересмотра традиционных педагогических методик. Интеграция

ИКТ должна происходить с учётом когнитивных особенностей современных студентов, сформировавшихся в эпоху информационного изобилия. Необходимо разрабатывать комплексные подходы, объединяющие достижения психологической науки и возможности информационных технологий для создания оптимальной учебной среды [12].

Современные методики должны учитывать следующие проблемы организации образовательного процесса в условиях электронного обучения (рис. 2).

Повышение эффективности образовательного процесса в высших учебных заведениях невозможно без переосмысления методов взаимодействия между преподавателями и студентами. Информационно-образовательные технологии выступают не просто как инструмент, но как катализатор качественных изменений в структуре обучения, способствуя формированию новых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики [13].

Систематическое совершенствование и разработка психолого-педагогических ме-

тодик с использованием информационных технологий становится стратегическим направлением развития современного образования, определяющим его конкурентоспособность и соответствие запросам общества будущего.

Выводы

Трансформация образовательной сферы неразрывно связана с развитием инновационных технологий, и эта взаимозависимость очевидна. Образовательное взаимодействие стало частью более широкого технологического контекста человеческих коммуникаций, вышедших далеко за пределы академической среды. Безусловно, внедрение ИКТ принесло значительные преимущества в обучение студентов, которые невозможно игнорировать. Однако практика преподавания в высших учебных заведениях указывает на необходимость регулирования этого процесса. Целесообразно внесение корректировок в стратегии повышения эффективности усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Черных С.И. Электронное обучение: понятие и структура // Профессиональное образование в современном мире. 2021. № 1. С. 67–70.
2. Байчорова Х.С., Мурманских И.В. Информационно-коммуникативные технологии и участники образовательного процесса // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. 2022. № 4 (6). С. 21–26.
3. Булат Р.Е. Качество высшего образования в вузе как педагогическая система // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2021. № 4 (232). С. 137–143.
4. Андреев А.А. Роль и проблемы преподавателя в среде e-Learning // Высшее образование в России. 2020. № 8/9. С. 41–44.
5. Аникина Е.И. Электронное обучение в вузе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Управление, вычислительная техника, информатика. Медицинское приборостроение. 2022. № 2-3. С. 59–63.
6. Ермошкин Н.Н. Электронное обучение // Образовательные технологии. 2023. № 2. С. 51–56.
7. Можаяева Г.В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития // Гуманитарная информатика. 2023. № 7. С. 126–138.
8. Ледак Л.П. Электронное обучение: взгляд преподавателя // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2024. № 19. С. 72–76.
9. Стеценко И.А. Электронное обучение как системная педагогическая категория // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2024. № 1 (5). С. 36.
10. Садовничий В.А. Университет XXI века: размышления об университетском образовании // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 15–34.
11. Шкапенко Т.М. Электронное обучение: актуальное состояние проблемы в вузовской системе образования России и зарубежных стран // Вестник МГИМО Университета. 2023. № 6 (33). С. 71–76.

12. Чучалина А. И. Электронное обучение в вузе // Физкультурное образование Сибири. 2024. № 2. С. 37–40.
13. Бочков В.Е. Электронное обучение как ключевой аспект конкурентных преимуществ smart-вузов на рынке образования // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2021. № 22. С. 26–38.

REFERENCES

1. Chernykh, S.I. (2021) E-learning: concept and structure. Professional Education in the Modern World. no. 1, pp. 67–70. (In Russ.)
2. Baychorova, H. S. & Murmanskikh, I. V. (2022) Information and communication technologies and participants in the educational process. Pedagogy & Psychology. Theory and Practice, no. 4 (6), pp. 21–26. (In Russ.)
3. Bulat, R.E. (2021) Quality of higher education in a university as a pedagogical system. Scientific and Technical Statements of the St. Petersburg State Polytechnical University. Humanities and social sciences, no. 4 (232), pp. 137–143. (In Russ.)
4. Andreev, A.A. (2020) The role and problems of a teacher in an e-Learning environment. Higher Education in Russia, no. 8/9, pp. 41–44. (In Russ.)
5. Anikina, E.I. (2022) E-learning at the University. Bulletin of the South-West State University. Series: Management, Computer Science, Informatics. Medical Instrumentation, no. 2-3, pp. 59–63. (In Russ.)
6. Ermoshkin, N.N. (2023) E-learning. Educational Technologies. no. 2. pp. 51–56. (In Russ.)
7. Mozhaeva, G.V. (2023) E-learning at the University: Modern Development Trends. Humanitarian Informatics, no. 7, pp. 126–138. (In Russ.)
8. Ledak, L.P. (2024) E-learning: A Teacher's View. Proceedings of the Conferences of the Sociosphere Research Center, no. 19, pp. 72–76. (In Russ.)
9. Stetsenko, I.A. (2024) E-learning as a systemic pedagogical category. Electronic Scientific and Practical Journal Culture and Education, no. 1 (5), pp. 36. (In Russ.)
10. Sadovnichy, V.A. (2022) University of the 21st century: reflections on university education. Bulletin of Moscow University. Ser. 20, Pedagogical education, no. 2, pp. 15–34. (In Russ.)
11. Shkapenko, T.M. (2023) E-learning: the current state of the problem in the university education system of Russia and foreign countries. Bulletin of MGIMO University, no. 6 (33), pp. 71–76. (In Russ.)
12. Chuchalina, A.I. (2024) E-learning in the University. Physical Education Education in Siberia, no. 2, pp. 37–40. (In Russ.)
13. Bochkov, V.E. (2021) E-learning as a key aspect of competitive advantages of smart universities in the education market. Bulletin of Kazan State Power Engineering University, no. 22, pp. 26–38. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Архипова Инна Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и гуманитарных дисциплин, «Гатчинский государственный университет», Гатчина

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Inna G. Arkhipova – Candidate of psychological sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Social Work and Humanities, Gatchina University, Gatchina

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Научная статья

УДК 37.017.92

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-83-2-183-189

ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРА НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

Вагабова Т.А.

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет, Баку, Азербайджан

tamillavahabova@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-4984-3140>

Статья поступила в редакцию 27.03.2025

Одобрена после рецензирования 25.04.2025

Принята к публикации 19.05.2025

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотреть источники, оказавшие влияние на формирования народной педагогической мысли, такие как эпос, культурно-исторические традиции, фольклор. Представлены имена учёных, философов, поэтов, обогативших мировую культуру, использовавших в своих трудах идеи народной педагогики, элементы фольклора. На примере фольклорных источников показан эмпирический и междисциплинарный характер народной педагогики и её глубокий воспитательный потенциал. Рассматриваются воспитательные возможности фольклорных источников, в особенности в отношении детей младшего возраста. Рассмотрены примеры литературных эпических произведений, запечатлевших историю азербайджанского народа, содержащие идеи для их использования в процессе патриотического воспитания молодёжи. Поставлены вопросы о возможности применения фольклора, идей народной педагогики в современной образовательной практике.

Ключевые слова: народная педагогика, этнопедагогика, фольклор, воспитание, патриотическое воспитание, образование.

Для цитирования: Вагабова Т.А. Влияние фольклора на развитие педагогической мысли в Азербайджане // Человек и образование. 2025. № 2 (83). С. 183–189. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-183-189>

Original article

INFLUENCE OF FOLKLORE ON DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THOUGHT IN AZERBAIJAN

T. Vagabova

Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Azerbaijan

tamillavahabova@yahoo.com

The article was submitted on 27.03.2025

Approved after review on 25.04.2025

Accepted for publication on 19.05.2025

Abstract. The article attempts to consider the sources that influenced the formation of folk pedagogical thought, such as the epic, cultural and historical traditions, and folklore. The names of scientists, philosophers, and poets who enriched world culture and used the ideas of folk pedagogy and elements of folklore in their works are presented. The empirical and interdisciplinary nature of folk pedagogy and its deep educational potential are shown using folklore sources as an example. The educational potential of folklore sources, especially for young children, is considered. Literary ethical works that captured the history of the Azerbaijani people and contain ideas for their use in the process of patriotic education of youth are considered. Questions are raised about the possibility of using folklore and ideas of folk pedagogy in modern educational practice.

Keywords: folk pedagogy, ethnopedagogy, folklore, upbringing, patriotic education, education.

For citation: Vagabova, T.A. (2025). Influence of folklore on development of pedagogical thought in Azerbaijan. In: Man and Education, 2 (83), 183– 189 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-83-2-183-189>

Введение

Теоретики педагогической мысли на протяжении всей истории развития педагогики пытались ответить на одни и те же вопросы: какое место занимает образование в жизни человека, кому и как учить? Осмыслению подвергались связи между образованием и экономикой, политикой, правом, что способствовало впоследствии развитию специализированных научных отраслей – экономики образования, управления образованием, социологии образования, образовательной политики и др. [1, с. 59].

В условиях отсутствия педагогической науки в её современном понимании ядро народной педагогики создавалось из бесконечных повторений и закономерностей человеческого опыта, имеющего значительный воспитательный потенциал. Так, Я. И. Ханбиков предложил рассматривать народную педагогику как «сферу эмпирических педагогических знаний и опыт народных масс» [2, с. 27]. Ещё одна особенность народной педагогики – её междисциплинарный характер, т.е. включение в её смысловой формат различных компонентов гуманитарного знания [3].

Фрагменты народной педагогической мысли, запечатлённые в фольклорных и этнографических источниках, представляют собой совокупность педагогических выводов, выдержавших испытание временем. Идеи народной педагогики веками

давали знания подрастающему поколению о повседневной жизни, поведении, духовности, воспитывали уважение к старшим, бережное отношение к природе, материальному и культурному наследию, формировали эстетические идеалы. Многие авторы считают фольклор ядром народной педагогики [4].

Народная педагогика сохраняет свою актуальность и сегодня. Фольклорные источники – пословицы, притчи, сказки, былины, загадки и др. – сыграли исключительную роль в формировании народной педагогики, а также были использованы и переработаны видными мыслителями, философами, мастерами художественного слова. До сих пор народные источники не утратили своего просветительского и воспитательного значения.

Учёные, поэты, музыканты Средневекового Востока, в числе которых Г. Тебризи, С. Урмави, А. Хагани, Н. Гянджеви, Н. Туси, И. Насими, М. Физули и др., обогатившие мировую культуру, использовали в своих произведениях основы фольклора и народного творчества, имеющие педагогический потенциал. Наставления А.А. Бакиханова и стихотворные рассказы С. А. Ширвани питались идеями народной педагогики.

Классики мировой педагогической мысли, развивая свои концепции и теории, обращались к опыту народной педагогики. Это отчётливо видно в трудах средне-

вековых мыслителей Востока А. Хагани, Н. Гянджеви, М. Физули, Наими, Насими и т.д. [5]. Основоположник научной педагогики Я.А. Коменский использовал идеи народной педагогики в своих произведениях «Законы благоустроенной школы» и «Лабиринт света и рай сердца» [6]. Силу воздействия народной педагогической мысли отмечал К.Д. Ушинский [7].

Дошедшие до нас источники народной педагогики являются образцами народной мудрости. Они обладают краткостью, весомостью, образностью, глубоким социально-педагогическим содержанием, литературно-историческим колоритом, этическими примерами и назидательным духом.

Несмотря на ценность исторического наследия народной мысли актуальными остаются вопросы его применения в современной образовательной практике, включения в современные технологии и методы обучения. В связи с этим ставятся вопросы анализа народных педагогических традиций, разработки научных критериев отбора фольклорного материала, определения наиболее ярких исторических примеров для реализации воспитательных задач.

Актуальность обращения к истокам народных культурно-исторических, педагогических традиций в немалой степени обусловлена ростом напряжённости в настоящее время, увеличением количества конфликтов на этнической и конфессиональной почве. Исследователи обращаются к народной мудрости, пытаются найти то, что может объединить людей, отмечая чрезвычайную важность правильной организации воспитательной работы [8].

Методы исследования

В исследовании были использованы историко-сравнительные методы, анализ документов, литературных источников и источников фольклора, обобщение педагогического опыта.

Результаты

Исследования известных учёных-археологов, историков-востоковедов, и тюркологов, таких как В.М. Массон, Ф. Шпигель,

Ф.М. Вольтер, И.А. Бабаев, Т. Буньядов, А.К. Джафаров, М. Сеидов, Б. К. Шафизаде, Д.А. Ахундов позволяют говорить о том, что азербайджанцы внесли свою лепту в создание и формирование духовной и материальной культуры, доказали, что азербайджанская история и культура имеют многовековую историю.

В экономике древних азербайджанских городов главное место занимали торговля и ремесла. Великий шёлковый путь и непрерывное движение торговых караванов связали Азербайджан со странами Востока и Запада. Насчитывались десятки видов искусства, в которых отражалась духовная жизнь азербайджанского народа, в том числе ювелирное, кузнечное, ткацкое, столярное, гончарное, каллиграфическое, коженное и др.

Одним из главных признаков цивилизации является письменность. Литературный азербайджанский язык и письменность активно развивались в XIII–XV вв. На их развитие большое влияние оказали труды классиков азербайджанской культуры Насими, Физули, Хатаи и др.¹

Народная педагогика, созданная на основе жизненного опыта, включала в себя различные аспекты социальной жизни людей, их быта, традиций, праздников и других жизненных событий. В обобщённом виде источники народной педагогики включают:

- опыт поколений, накопленный в процессе образования и воспитания,
- обычаи и традиции,
- источники фольклора,
- материальные памятники культуры,
- народный спорт,
- историко-этнографические материалы.

Как отмечают Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский, в древности образование существовало скорее в виде социальной практики [1]. Наблюдая за природой и социумом, люди учились управлять своей повседневной хозяйственной жизнью, со-

¹ Азербайджанский язык // Большая российская энциклопедия 2004-2017: [сайт]. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/5199683> (дата обращения

здавали и структурировали правила и нормы поведения, этические и эстетические взгляды и передавали опыт подрастающему поколению. Трудовая повседневная деятельность была основой педагогических идей. Азербайджанская пословица гласит: «Всё, к чему прикасается усердная рука, превращается в золото». Лень и праздность осуждались. Персидский учёный и философ Н. Туси отмечал, что одна из важных задач, которую должен выполнить человек, чтобы жить счастливой и благополучной жизнью в обоих мирах, – это усердно трудиться и избегать гордыни и лени [9].

Одним из важнейших факторов развития педагогической мысли стало народное творчество как устное, так и письменное. Одним из объектов изучения народной педагогики является фольклор: пословицы, загадки, сказки, былины. Тема образования часто звучит в фольклорных примерах. Многие азербайджанские источники фольклора содержат в себе мысли о том, что образование необходимо каждому, о значении образования в разные возрастные периоды развития ребёнка, о значении примера и поощрения в процессе обучения и др.

Особое место занимает детский фольклор, объединяющий воспитательные и обучающие функции. Детский фольклор – это многожанровая система, состоящая из образцов устного народного творчества, которые отражают повседневную жизнь, игры, развлечения, отдых, увлечения, желания и стремления детей, соответствующие их возрасту и психологии [10]. Исторические корни азербайджанского детского фольклора связаны с древнейшими верованиями. Именно через фольклор детей учили защищаться от стихийных бедствий, получать материальные блага, пользоваться орудиями охоты [11].

В раннем возрасте (с первых дней рождения до 3–3,5 лет) эмоциональное, двигательное и психическое развитие ребёнка полностью зависит от взрослых. Взрослые поют колыбельные и различные детские песенки. К произведениям для детей среднего возраста относятся элементы фольклора, которые читаются или

ритмически проговариваются: считалки, басни, поэмы, шуточные песни, а также поговорки, скороговорки, загадки, сказки [10]. Эти фольклорные жанры развивают умственную деятельность и память детей, стимулируют сообразительность, учат самостоятельно мыслить. Отмечается, что лёгкое заучивание наизусть фольклорного образца связано с отсутствием в устной детской литературе строгих литературных норм и соответствует собственной природе ребёнка, «пока он живёт не ограниченной правилами жизнью» [12, с. 93].

Исследователь азербайджанской мифологии Рамазан Гафарлы предпринял попытку классификации азербайджанского детского фольклора с помощью жанрового деления, подчёркивая его многообразие, учёт возрастных и психологических особенностей. Были выделены несколько типов детского фольклора: лирический тип (колыбельная, ласкательная, молитвенная, учебная (считалочки)); эпический тип (загадки, сказки); драматический тип (детские игры и представления) [11].

Большое место в народном творчестве отводится теме воспитания. Многолетний опыт людей свидетельствует: «К чему ребёнка приучишь, то от него и получишь», «Гни дерево, пока гнётся, учи дитяtko, пока слушается», «Когда твой сын повзрослеет, отнесись к нему как к брату» и т. д. Из этого следует, что воспитательная работа должна проводиться, когда личность ещё не сформирована полностью, – в детстве, подростковом возрасте, ранней юности. Фольклорные источники не обошли вниманием тему перевоспитания. В сказках и былинах много сюжетов на эту тему. Пословицы и поговорки свидетельствуют о пользе перевоспитания. Осуждались также те, кто имел недостатки в образовании и воспитании.

В азербайджанском языке есть слово «арса», которое имеет несколько смыслов. Один из них – квадрат, незаполненное пространство. Применительно к развитию ребёнка это означает «заполнить жизнь ребёнка», или воспитать его. Этот этап охватывает период от момента рождения

ребёнка до раннего подросткового возраста и характеризуется как период физиологического и психологического развития. Поскольку развитие человека проходит через несколько этапов (младенчество, детство, подростковый возраст, ранняя юность), то оно объединяет в своём содержании ряд понятий: уход за ребёнком, воспитание, обучение. Смысловая ёмкость каждого из этих понятий связана с другим и обозначает непрерывный педагогический процесс, служащий развитию личности.

Уход начинается со дня рождения ребёнка и охватывает младенчество и детство. Для его здорового роста Создаётся тихая, комфортная среда, отвечающая гигиеническим требованиям. Большую роль в этот период играют колыбельные песни, сопровождающие первые годы жизни ребёнка, осуществляя его связь с матерью, семьёй. «Лайла» – песня, которую поют у колыбели, имеющая форму баята². Колыбельные обладают значительным психологическим воздействием. Они не только способствуют засыпанию, но и установлению тесных эмоциональных связей между матерью и ребёнком. Содержание народных колыбельных песен отражает идею взросления ребёнка, в них выражаются пожелания ребёнку, прогнозирование его будущего – создать семью, быть здоровым и сильным, жить в достатке и т.д.

Процесс воспитания охватывает период от момента рождения ребёнка до завершения его полноценного формирования. Народная педагогика постепенно вводит в жизнь ребёнка новые средства обучения, расширяет радиус педагогической работы, повышает требования. В качестве средств воспитания и образования используются подвижные игры, аллегорические сказки, басни, счёт и т.д. Примеры фольклора наполняют смыслом жизнь детей и помогают им сформировать характер, овладеть навыками социальной жизни. В средневековом обществе гендерные роли имеют строгую

регламентацию. Постепенно игры девочек и мальчиков разделяются. Девочки играют в игры, готовящие к выполнению традиционно женских функций, а мальчики – в игры, развивающие конкретные умения, мастерство и физическую силу.

Источники культурного наследия обладают большим потенциалом в плане патриотического и физического воспитания молодёжи. В фольклорных источниках немало героических примеров, которые могут быть использованы в этой работе. Большой воспитательный смысл заключён в книге «Китаби деде Горгуд» – героическом эпосе тюрков-огузов, являющимся литературным источником, запечатлевшим историю азербайджанского народа. В нём искусно используются тонкости народного языка, пословицы, поговорки и идиоматические выражения.

«Китаби деде Горгуд» по своему содержанию является книгой вечного познания, воплощающей в себе события из реальной жизни. В событиях, содержащихся в книге, отражаются внутренние качества людей, их мировоззрение и серьёзное отношение к настоящему и будущему [13]. Основную суть книги «Китаби деде Горгуд» составляют защита Родины и народа, героические подвиги. Героический дух эпоса проявляется и в поведении женских персонажей. Образ матери в эпосе особенно ярок. Он обобщается как символ Родины [14]. Книга «Китаби деде Горгуд» является одним из источников по изучению обычаев и традиций Азербайджана. В ней отражены важнейшие события человеческой жизни: рождение детей, свадебные и траурные церемонии. Деде Горгуд завершает каждую «поэму» и «сказание» значимой и поучительной речью, имеющей моральный и дидактический смысл.

К числу источников, содержащих примеры для использования в сфере патриотического воспитания, можно отнести «Огузнаме» – одно из наиболее глубоко изученных произведений в области тюркологии. Это эпическое произведение о подвигах тюрков-огузов, в котором есть примеры мужества, подвигов, преодоле-

² Жанр азербайджанского лирического стиха, лирические четверостишия, являющиеся наиболее распространёнными из всех стихотворных форм азербайджанского фольклора.

ния трудностей в сочетании с высокими нравственными идеалами. В нём отмечалась важность навыков, необходимых для защиты от врагов и стихийных бедствий (стрельба из лука, плавание) [15], озывались нравственные нормы и законы, представлены особенности культуры и духовной среды тюркских народов. Как отмечается в этнопедагогических исследованиях, связь физического и нравственного воспитания является характерной чертой азербайджанского фольклора, своеобразной формой передачи информации о прошлом народа, содержащей важные сведения об образе его жизни [16].

Обучение, учитель, ученик – наиболее часто используемые понятия в народной педагогике. Отношение к учителю, представленное в фольклорных источниках, свидетельствует о глубоком уважении к его труду. Народ высоко ценит мастерство и опыт учителя. С другой стороны, народная мудрость пронизана симпатией к ученику, к тому, кто стремится постигать знания. Это отражено в поговорках: «Смышлёный ученик обгонит учителя», «Не стыдно не знать, стыдно не учиться», «Говори не о том, что прочёл, а о том, что понял». В популярных поговорках обучение – это путь к совершенству, успеху, мудрости и полноте духовной жизни: «Сколько языков знаешь, столько в тебе и людей».

Выводы

Народная педагогика на протяжении многих веков была одним из значимых источников, передающих социальный

опыт молодому поколению. Её отличают национальная самобытность, эмпирический характер, полифункциональность. Народная педагогика и составляющие её основу фольклорные источники остаются актуальными и сегодня, благодаря широкому спектру возможностей обучения и воспитания. Многие фольклорные примеры, используемые народной педагогикой, являются образовательными средствами, а выводы во многом согласуются с положениями научной педагогики.

Глубокий воспитательный и образовательный смысл заключён в детском фольклоре, способствующем приобретению новых знаний, развитию памяти, внимания, самостоятельного мышления и др. Важно отметить, что образовательный процесс при изучении фольклорных источников осуществляется в непринуждённой, игровой форме, с учётом возрастных и психологических особенностей детей.

В источниках национального азербайджанского фольклора, эпических произведениях гармонично сочетаются примеры патриотического, нравственного и физического воспитания. Они дают представление об истории развития народа, становлении нации, способствуют её сплочению.

Изучение истории становления народной педагогики и фольклора как одной из её составляющих может быть использовано и в процессе подготовки и повышения квалификации педагога для обогащения его знаний в области истории педагогической мысли, народного творчества с учётом национальных особенностей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации / Педагогические теории и системы: учеб. пособие для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование»; под ред. Е. Н. Селивёрстовой. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 348 с.
2. Ханбиков Я.И. Из истории педагогической мысли татарского народа. Казань: Тат.кн. изд-во. 1967. 213 с.
3. Нездемковская Г.В. Особенности развития этнопедагогики с начала XX в. до 60-х гг. XX в. // Журнал педагогических исследований. 2018. № 5. Т. 3. с. 35–43.
4. Оскова А. К. Фольклор – источник образования // Вестник ПГТТУ. 2024. № 2. С. 76–81.
5. Nəzərli A. Azərbaycan Respublikasında xalq maarifi (1918-1920). Bakı: Nurlan, 2008. 224 с.
6. Каменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца. Изд-во.: ARCHIVE PUBLICA, 2024. 188 с.
7. Гвоздецкий М.Ю. Развитие идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания в отечественной педагогике // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 1. С. 23–27.
8. Мухтарова Н.М., Ибемеси В. Этнопедагогические традиции и патриотическое воспитание студентов в вузах Азербайджана и Нигерии // BAKI UNIVERSITETINEN XƏBƏRLƏRİ. 2006. № 3. С. 127–138.

9. Tusi X.N. Əxlaqi-Nasiri. Bakı: Elm, 1989. 256 c.
10. Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi. XI cildə. I c. Bakı: Elm, 2018. 1072 c.
11. Qafarlı R. Uşaq folklorunun janr sistemi və poetikası. Bakı: «Elm və Təhsil», 2013. 540 s.
12. Набиева Ш. З. кызы Фольклор как источник обучения родному языку // Вестник КазНУ, серия «Педагогические науки». 2011. № 3(34). С. 92–96.
13. Аббасова С. Г., Асадова Р. И. История эпоса-дастана «Деде Горгуд» // Наука и реальность. 2020. № 4. С. 26–30.
14. Жирмунский В.М. Тюркский героический эпос. Л.: Наука, 1974. 725 с.
15. Письменная цивилизация древнетюркской эпохи и древнеуйгурского периода (VI–XIV вв.). Сост. Хазбулатов А., Шайгозова Ж. Алматы: ОФ «МКНИИК», 2023. 320 с.
16. Гадимбейли М. А. Вопросы физического и нравственного воспитания в азербайджанском фольклоре (на основе нахчыванского фольклора) // Известия высших учебных заведений. Приволжский регион. 2014. № 3 (31). С. 234–240.

REFERENCES

1. Bim-Bad, B.M. & Petrovsky, A.V. (2012) Education in the context of socialization. In: Pedagogical theories and systems: textbook for undergraduate students in the area “Pedagogical education”. Vladimir: VISU Publishing House. (In Russ.)
2. Khanbikov, Ya.I. (1967) From the history of pedagogical thought of the Tatar people. Kazan: Tatar book publishing house. (In Russ.)
3. Nezdemkovskaya, G.V. (2018) Features of the development of ethnopedagogy from the beginning of the 20th century to the 60s of the 20th century. Journal of Pedagogical Research, no. 5, vol. 3, pp. 35–43. (In Russ.)
4. Osekova, A.K. (2024) Folklore - a source of education. Bulletin of PSTU, no. 2, pp. 76–81. (In Russ.)
5. Nəzərli, A. (2008) Public education in the Republic of Azerbaijan (1918-1920). Bakı: Nurlan. (In Azerbaijani)
6. Kamensky, Ya. A. (2024) Labyrinth of light and paradise of the heart. Publisher: ARCHIVE PUBLICA. (In Russ.)
7. Gvozdetsky, M. Yu. (2010) Development of K. D. Ushinsky's idea on the nationality of education in domestic pedagogy. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, no. 1, pp. 23–27. (In Russ.)
8. Mukhtarova, N. M., Ibemesi, V. (2006) Ethnopedagogical Traditions and Patriotic Education of students in universities of Azerbaijan and Nigeria. BAKI UNIVERSITETINEN XƏBƏRLƏRİ, no. 3, pp. 127–138. (In Russ.)
9. Tusi, N. (1989) Ethics-Nasiri. Bakı: Elm, 1989. (In Azerbaijani)
10. History of Azerbaijani literature. In XI volumes (2018). Vol. I. Bakı: “Science”. (In Azerbaijani)
11. Gafarlı, R. (2013) Genre system and poetics of children's folklore. Bakı: “Science and education”. (In Azerbaijani)
12. Nabieva, Sh. Z. (2011) Folklore as a source of teaching the native language. Bulletin of KazNU, Series “Pedagogical Sciences”, no. 3 (34), pp. 92–96. (In Russ.)
13. Abbasova, S. G., Asadova, R. I. (2020) History of the epic dastan “Dede Gorgud”. Science and Reality, no. 4, pp. 26–30. (In Russ.)
14. Zhirmunsky, V. M. (1974) Turkic heroic epic. L.: Science. (In Russ.)
15. Khazbulatov, A., Shaigozova, Zh. (2023) Written civilization of the ancient Turkic era and the ancient Uighur period (VI–XIV centuries). Almaty: OF “MKNIİK”. (In Russ.)
16. Gadimbeyli, M.A. (2014) Issues of physical and moral education in Azerbaijani folklore (based on Nakhchivan folklore). News of Higher Educational Institutions. Volga Region, no. 3 (31), pp. 234–240. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Вагабова Тамилла Ахмед кызы – доктор педагогических наук, Заслуженный учитель Азербайджанской Республики, кафедра «Педагогика начального образования» Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку, Азербайджан

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Vagabova Tamilla Akhmed kyzy – Doctor of pedagogical sciences, Honored teacher of the Republic of Azerbaijan, Department of «Pedagogy of Primary Education» Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Azerbaijan

[illegible]

ДЛЯ ЗАМЕТОК

[illegible]



ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

2025. № 2(83)

Над номером работали:
Компьютерная вёрстка – Н. В. Скирда

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 доб. 6101

e-mail: journal20015@rambler.ru

сайт: <https://guppros.ru/ru/rubric/science/vestnik/man-and-education>

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Minion Pro.

Тираж 500 экз. Усл. п.л. 15, уч.-изд. л. 19.

Подписано в печать: 20.06.2025 г. Дата выхода в свет: 26.06.2025 г. Заказ № 2025/06-17.

Отпечатано в Государственном университете просвещения

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2