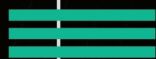


ISSN 1815-7041



Человек

и

№ 3₍₈₃₎ образование

2025

2025 / № 3 (84)

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 / № 3 (84)

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. Утеминова (Казахстан);

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

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. – № 3 (84). – 232 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. Masherov 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 Telecommunications Academy;

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. Rezikina – 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 Media (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. – № 3 (84). – 232 p.

© Federal State University of Education, 2025.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Гелясина Е.В.</i> Концептуальные основания метапредметного содержания среднего общего образования.	6
<i>Сковпень Н.Г., Прикот О.Г., Аристова О.А.</i> Идентификация корпоративного обучения в частных школах Санкт-Петербурга.	19
<i>Конасова Н.Ю.</i> Конкурсные мероприятия как инструмент внешней оценки социально значимых образовательных результатов.	32
<i>Камка С.В.</i> Проектирование кадровой политики образовательной организации в условиях суверенитета отечественного образования.	43
<i>Алексашина И.Ю., Дорогов Е.К.</i> Синтез интегративного и событийного подходов при изучении предметов естественно-научного цикла в школе.	55

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

<i>Бучек А.А., Лазарева М.В.</i> Исследование влияния мотивации деятельности на профессиональное развитие руководителей общеобразовательных организаций.	64
<i>Монахова Л.Ю., Рябоконе Е.А., Цымбалюк Л.Н.</i> Фасилитатор образовательного процесса в цифровую эпоху – роль, компетенции, поддержка.	77
<i>Марковская Е.А.</i> Методологические основания решения проблемы становления педагога кадетского образования.	90
<i>Королева Е.Г.</i> Факторы развития профессиональной мотивации педагогов.	102
<i>Мухлаева Т.В.</i> Андрагогический аспект исследования вопросов повышения мотивации работников образования.	112
<i>Лазарева М.В.</i> Директор школы как организатор и лидер профессионального развития коллектива: практико-ориентированный подход.	122

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<i>Гребенникова В. М., Никитина Н. И., Толстикова С.Н.</i> Исследование мотивационных детерминант результативности научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей.	132
<i>Липская Л.А.</i> Социально-гуманитарное образование студентов: смена аксиологических оснований.	142
<i>Киктенко М.В.</i> Педагогические условия развития уверенности в себе у студентов в процессе организованной деятельности по саморазвитию.	152
<i>Петрова Т.Л.</i> Развитие исследовательской компетенции студентов техникума в процессе ранней профессионализации.	164

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

<i>Марон А.Е., Сергиенко А.Ю.</i> Стратегические ориентиры построения уровневой модели непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических кадров.	171
<i>Певзнер М.Н., Тимофеев К.А., Пермяков А.В.</i> Кросс-проектная модель как инновационная технология формирования проектной компетентности у учащихся психолого-педагогических классов.	180
<i>Берсенёва Л.В.</i> Кубер-конструирование как инструмент формирования навыков XXI века у младших школьников.	197
<i>Матвеева М.С., Резинкина Л.В.</i> Особенности использования информационных источников в самообразовании студентов вуза.	210

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

<i>Васильева А. В., Ван С.</i> Особенности образовательного взаимодействия вузов России и Китая: результаты опроса российских студентов.	217
---	-----

CONTENTS

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

<i>Gelyasina E. V.</i> Conceptual basis for the meta-disciplinary content of general secondary education.	6
<i>Skovpen N.G., Prikot O.G., Aristova O.A.</i> Identification of factors of corporate training in private schools of St. Petersburg.	19
<i>Konasova N. Yu.</i> Competition events as a tool for external evaluation of socially significant educational results.	32
<i>Kamka S. V.</i> Designing personnel policy of educational organization in the context of the sovereignty of national education.	43
<i>Aleksashina I. Yu., Dorogov E.K.</i> Synthesis of integrative and event-based approaches in studying natural science subjects at school.	55

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

<i>Buchek A.A., Lazareva M.V.</i> Research on the impact of activity motivation on professional development of general education organizations heads.	64
<i>Monakhova L. Yu., Ryabokon E. A., Tsybalyuk L. N.</i> Facilitator of educational process in digital age – role, competences, support.	77
<i>Markovskaia E. A.</i> Methodological bases for solving the problem of formation of a cadet education teacher.	90
<i>Koroleva E. G.</i> Factors of developing teachers' professional motivation.	102
<i>Mukhlaeva T.V.</i> Andragogic aspect of study issues of education workers motivation development.	112
<i>Lazareva M. V.</i> School principal as an organizer and leader of staff professional development: practice-oriented approach.	122

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

<i>Grebennikova V. M., Nikitina N. I., Tolstikova S. N.</i> Study of motivational determinants of research activities effectiveness of students of pedagogical specialties.	132
<i>Lipskaya L. A.</i> Students' social and humanitarian education: changing axiological foundations.	142
<i>Kiktenko M. V.</i> Pedagogical conditions for development of self-confidence in university students in the process of organized self-development activities.	152
<i>Petrova T. L.</i> Development of college students research competence in the process of early professionalization.	164

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

<i>Maron A. E., Sergienko A. Yu.</i> Strategic guidelines for building the level model of continuous professional improvement of pedagogical staff.	171
<i>Pevzner, M. N., Timofeev K. A., Permyakov A. V.</i> Cross-project model as an innovative technology for developing project competence of psychological and pedagogical classes students.	180
<i>Berseneva L. V.</i> Kuber-construction as a tool for developing younger students' skills of the XXI century.	197
<i>Matveeva M.S., Rezinkina L.V.</i> Features of using information sources in self-education of university students.	210

FOREIGN EXPERIENCE

<i>Vasileva A. V., Wang X.</i> Features of educational interaction between Russian and Chinese universities: results of Russian students survey.	217
---	-----

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-6-18

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гелясина Е. В.

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск, Беларусь
elena_popkova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

Статья поступила в редакцию 23.06.2025
Одобрена после рецензирования 09.07.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. Новые требования, предъявляемые к качеству среднего общего образования, актуализировали проблему совершенствования его содержания. Для её решения потребовалось переосмыслить существующие представления о сущности содержания образования, его структуре, основаниях отбора и конструирования, а также сформулировать и апробировать новые теоретические идеи, позволяющие разработать содержание образования, адекватное вызовам времени. В статье описана концепция отбора и структурирования метапредметного содержания среднего общего образования, представлены сущностные характеристики и структура этого содержания. Методологическую основу исследования составляет антропологический подход, в русле идей которого определены сущностные характеристики содержания метапредметного образования. Апробация модели метапредметного содержания образования осуществлялась на семнадцати инновационных площадках Министерства образования Республики Беларусь.

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

Для цитирования: Гелясина Е.В. Концептуальные основания метапредметного содержания среднего общего образования // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.6–18. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-6-18>

Original article

CONCEPTUAL BASIS FOR THE META-DISCIPLINARY CONTENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

E. Gelyasina

Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

elena_popkova@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

The article was submitted on 23.06.2025

Approved after review on 09.07.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. New requirements for the quality of secondary general education have made the problem of improving its content relevant. To solve it, it was necessary to rethink the existing ideas about the essence of the content of education, its structure, the grounds for selection and design, as well as to formulate and test new theoretical ideas that allow developing the content of education adequate to the challenges of the time. The article describes the concept of selection and structuring of the meta-subject content of secondary general education, presents the essential characteristics and structure of this content. The methodological basis of the study is the anthropological approach, in line with the ideas of which the essential characteristics of the content of meta-subject education are defined. The model of meta-subject content of education was tested at seventeen innovative sites of the Ministry of Education of the Republic of Belarus.

Keywords: education content, structure of education content, meta-subjectivity, meta-subject competence, meta-subject content of education content.

For citation: Gelyasina, E. V. (2025). Conceptual basis for the meta-disciplinary content of general secondary education. In: *Man and Education*, (84), 6–18 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-6-18>

Введение

Отбор и структурирование содержания образования принадлежат к числу научно-теоретических проблем, которые, как указывает В. С. Леднёв, «имеют столь же почтенный возраст, как и само образование» [1, с. 3]. При этом следует заметить, что все предлагаемые исследователями варианты решения данной проблемы имеют конкретно-исторический характер. В современных реалиях, характеризующихся высокой социальной динамикой, многомерностью и «сверхмногообразием» (М. С. Гусельцева [2]), широкомасштабной цифровизацией всех сфер общественного производства, усилением роли науки и её функционированием как движущей силы инноваций, появлением надотраслевых конвергентных технологий, объективно происходит усложнение решаемых специ-

алистами задач. При этом значительное место среди них начинают занимать слабоструктурированные задачи, которые, по замечанию Г. А. Саймона, не отличаются чёткостью постановки цели и не содержат описания всех условий, которые следует учесть в ходе решения [3]. В этой связи субъекту, решающему задачи, необходимо самостоятельно сформулировать и репрезентативно описать желаемый результат, разработать алгоритм процесса его получения, подобрать необходимое технологическое обеспечение и оценить общую ресурсоемкость.

Слабоструктурированные задачи, как отмечает В. С. Диев, отличаются большой размерностью и вариативностью [4]. Ключевая роль в формировании готовности будущих специалистов к решению такого рода задач принадлежит системе про-

фессионального образования. По нашему мнению, этот процесс будет успешным только при условии осуществления пропедевтической подготовки обучающихся в системе среднего общего образования. Однако её эффективность будет недостаточно высокой в условиях реализации традиционного (преимущественно предметно-ориентированного) содержания образования, поэтому необходимо теоретическое осмысление феномена метапредметного содержания среднего общего образования и подходов к его конструированию.

Сказанное выше обуславливает цель исследования: разработать концептуальные основания, с опорой на которые возможен отбор и структурирование метапредметного содержания среднего общего образования.

Сформулированная цель предполагает необходимость решения следующих задач:

1) выявить сущностные характеристики метапредметного содержания среднего общего образования;

2) вычленив и обосновать структурные компоненты метапредметного содержания образования.

Методы исследования и степень разработанности проблемы

Выбор исследовательских методов и специфика их применения определяют в рамках антропологического подхода, который является ключевым в проводимом исследовании. В русле идей антропологического подхода (А.Н. Семёнова [5], А.Е. Фирсова [6]) образование рассматривается как процесс, ориентированный на формирование человеческого качества в человеке. Возможность образования требует создания педагогических условий, обеспечивающих осмысленное и включённое участие человека (обучающегося) в созидании самого себя в условиях событийного сообщества. Педагогическая деятельность при этом рассматривается как мотивирующая, поддерживающая, запускающая механизмы обращения к личностному опыту обучающихся.

Механизмом образования, трактуемого с позиций антропологического подхода, выступает трансцендирование. Действие названного механизма обусловлено особым способом существования человека. Этот способ коренным образом отличается от тех способов, какими существуют все иные «вещи мира». М.К. Мамардашвили отмечает: «... ничто человеческое не может само собой пребывать» [7, с. 26]. Человек существует только «на волне своего усилия». В другой своей работе М.К. Мамардашвили утверждает, что только благодаря участию и собственному усилию возможен человек, ибо в его распоряжении нет готовой природной способности, которая «срабатывает автоматически» [8]. Человек становящийся (образующийся) должен взрастить в себе самом силы, позволяющие созидать себя, он должен неустанно переживать и преодолевать границы себя прежнего (А. Гелен [9]).

Примат антропологического подхода в исследовании даёт основание для признания активно-деятельностной роли субъекта познания и детерминирует методологические установки, характерные для эпистемологического конструктивизма. Эти установки обуславливают взгляд на объект исследования как на продукт конструктивно-творческой активности познающего сознания. При этом объект мыслится не как изначально существующая данность, а как создаваемая исследователем и преобразуемая по его замыслу действительность.

Анализ теоретических идей, отражающих различные воззрения на природу содержания образования и подходы к его отбору, осуществляется с позиций феноменолого-герменевтического подхода. Методологически исходным положением для него выступает теория М.П. Котуровой, которая базируется на представлении об универсальной смысловой структуре научного текста, обуславливаемой эпистемической ситуацией [10]. Последняя отражает особенности авторского видения изучаемого фрагмента активной реальности, нормы, ценностные

установки, избранную методологию и логику исследования.

Методологическим фундаментом, позволяющим разработать пути решения поставленных в исследовании задач, выступают работы отечественных учёных, отражающие теоретические идеи, задающие понимание сущности феномена содержания со-образования, его структуры, источников формирования, принципов отбора и конструирования. В истории отечественной педагогической мысли названные идеи оформлялись с опорой на различные теоретические основания. М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский создали теорию содержания образования в русле идей сциентистски-знаниевого подхода [11]. Это обусловило понимание содержания образования как системы знаний основ наук, которая подлежит усвоению обучающимися. Практика формирования содержания образования базировалась на совокупности принципов, обеспечивающих: а) единство его формальной и материальной сторон; б) соответствие уровню социально-экономического развития общества; в) взаимосвязь учебных предметов; г) политехнизм при изучении научных основ производства; д) учёт возрастных особенностей и опыта учащихся; е) взаимосвязь всех компонентов содержания, осваиваемых школьниками как на уроках, так и в ходе факультативов, внеклассных занятий по учебным предметам, экскурсий, общественно-полезного труда; ж) органическое включение элементов национальной культуры и краеведческого материала.

Структурирование содержания образования велось в направлении, обеспечивающем соответствие номинала самостоятельных учебных предметов (дисциплин) отраслевому делению наук. При этом содержание учебных предметов не было «слепком» с основ соответствующей науки. Состав каждого учебного предмета был представлен как система содержательных единиц: 1) научных фактов, понятий, теорий; 2) сведений из истории развития ключевых отраслей фундаментальной науки; 3) мировоззренческих идей и ме-

тодов научного познания; 4) научных основ производства; 5) учебного материала, содействующего формированию практических умений прикладного характера, идейно-политических убеждений, нравственно-этических и эстетических чувств.

Второй блок концептуальных идей был представлен положениями теории политехнического содержания образования. Её разработка велась О.С. Аранской, П.Р. Атутовым, Н.И. Бабкиным, С.Я. Батышевым, В.А. Поляковым, П.И. Ставским, В.С. Стояновым, С.Г. Шаповаленко, Д.А. Эпштейном. В рамках данной теории содержание образования рассматривалось как ведущий фактор эффективной подготовки подрастающего поколения к труду через освоение научных основ современного производства. Политехническим признавалось содержание образования, направленное на формирование обобщённых знаний, позволяющих эффективно осуществлять различные виды деятельности в системе «наука – производство».

П.Р. Атутов выдвинул и обосновал идею функциональной природы политехнических знаний [12]. Согласно этой идее в содержание образования должны быть включены естественно-научные, гуманитарные и технические знания, которые приобретают политехнический характер благодаря функционированию в сфере труда. Политехническая направленность содержания образования при этом обеспечивалась за счёт включения компонентов, отражающих социальный, экономический, экологический и эргономический аспекты деятельности труженика. Важная роль в политехническом содержании образования была отведена алгоритмам созидательной деятельности и способам решения научно-технических творческих задач. По мнению разработчиков описываемой выше теории, политехническое содержание образования обуславливало формирование функциональной грамотности обучающихся и закладывало основы их будущей профессиональной мобильности (В.С. Стоянов [13]).

В 70-80-х годах прошлого столетия сотрудниками лаборатории дидактики НИИ теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР была проведена широкомасштабная исследовательская работа. Её результатом явилась культурологическая концепция содержания среднего общего образования. Как утверждает И.М. Осмоловская, творческий коллектив, интеллектуальное ядро которого составляли М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и В.В. Краевский, совершил научный прорыв в дидактике [14]. Определяя сущность феномена «содержание образования», они исходили из того, что образование представляет собой процесс вхождения человека в мир культуры через освоение обучающимися в ходе специально организованного педагогического процесса накопленного человечеством опыта. Такое понимание образования позволило разработчикам культурологической концепции выявить атрибуты его содержания: социальную сущность, педагогическую принадлежность и системно-деятельностный способ рассмотрения.

В отличие от трактовки образования как усвоения адаптированных основ наук, в культурологической концепции приоритетом выступило личностное становление ученика, которое происходит в процессе освоения им культурного опыта, аккумулированного в содержании образования. По мнению авторов рассматриваемой концепции, личностно-развивающую функцию содержание образования выполняет при условии наличия в нём четырёх компонентов: а) знаний об окружающем мире (природном, социальном, техническом) и способах его преобразования человеком; б) опыта эффективного использования известных способов деятельности; в) опыта созидательно-творческой деятельности; г) эмоционально-ценностного опыта.

В этот же период В.С. Леднёвым была разработана концепция инвариантно-личностной организации содержания образования. Отправной точкой размышлений учёного явились результаты проведённого им содержательного анализа цели общего

образования, которая на стратегическом уровне определялась через всестороннее гармоничное развитие личности. Такое понимание цели стало основанием для вывода о необходимости решения научной проблемы отбора содержания образования с опорой на современную концепцию человека. Особой проекцией человека, обеспечивающей его целостное видение во всей совокупности уникальных свойств и характеристик, которая даёт возможность представить его как объект и субъект общественных отношений, является личность. Именно в личности, – как указывает В.С. Леднёв, – отдельные стороны целостного человека не исчезают, а напротив, выступают в специфическом проявлении.

Анализ различных теорий структуры личности, разработанных отечественными психологами к моменту создания рассматриваемой концепции содержания образования, позволил В.С. Леднёву определить три основания («основных разрезов» [1, с. 40]), с опорой на которые им были определены компоненты содержания образования. В качестве первого основания был избран опыт личности. Типологические личностные свойства выступили вторым основанием, а психические процессы и система управления «Я» – третьим.

В.С. Леднёв определяет содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, усвоение которых способно обеспечить гармоничное всестороннее развитие личности в объёме, необходимом для её активного участия в жизни общества. В инвариантно-личностной концепции содержание образования представлено в двух проекциях: субъектно-личностной и объектно-личностной. Первая проекция предполагает понимание и структурирование содержания образования с точки зрения базовых качеств личности, которые являются универсальными по отношению к предмету деятельности. Вне зависимости от своей специфики всякая деятельность имеет познавательную, коммуникативную, ценностно-ориентационную, операционально-инструменталь-

ную, эстетическую и физическую стороны. Объектно-личностная проекция обусловлена сложностью и одновременно дифференцированностью окружающей человека реальности. Конкретизация данной проекции осуществляется с учётом ключевых сфер практической деятельности человека и дисциплинарного устройства науки. Как показали исследования В.С. Леднёва, освоение этих сфер общественной практики через систематическое изучение основ наук создаёт условия для всестороннего развития личности и позволяет подготовить растущего человека к самостоятельной трудовой деятельности.

Следующим шагом в развитии теории содержания образования явилась бинарная концепция Л.М. Перминовой, которая предприняла попытку интеграции инвариантных компонентов содержания образования, рассмотренных в культурологической концепции с базисными видами деятельности, выделенными В.С. Леднёвым (познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, трудовой, эстетической, физической) [14]. Полученное путём интеграции содержание образования, по мысли автора, позволяет расширить педагогический функционал, заложенный в каждом учебном предмете.

И.М. Осмоловская и И.В. Шалыгина, высоко оценивая вклад культурологической концепции в развитие теории педагогики, указывают, что далеко не все изложенные в ней концептуальные положения воплотились на практике [15]. Причину этого они усматривают в неразработанности самого высокого (теоретического) уровня содержания образования. Работы, ориентированные на выявление сущности и способов формирования допредметного содержания образования, велись последователями В.В. Краевского в двух направлениях, каждое из которых имело свою логику.

А.В. Хуторской обогащает культурологическую концепцию новым элементом «метапредметное содержание», подчёркивая его специфичность и принципиальное отличие от содержания традиционных учебных предметов. Суть этих отличий

обусловлена «выходом» содержания метапредметов за привычные границы, в которых существуют все учебные предметы. Идея метапредметности воплощается через включение в содержание традиционных учебных дисциплин новых «предметно оформленных образовательных структур» (метапредметов) [16, с. 214]. Смысловое ядро последних составляют фундаментальные образовательные объекты. Эти новые структуры наделяются статусом «метапредметной темы» или «метапредметного раздела». Основой для выделения метапредметных тем (разделов) выступают обнаруженные в ходе познания «первосмыслы, стягивающие всё к единым общим основаниям» [17]. Метапредметное содержание образования, как следует из анализа работ А.В. Хуторского, представлено не только в виде отдельных тем, но и как самостоятельные учебные курсы, список которых автор оставляет открытым. Системное описание получили содержание метапредметов: «Числа», «Мироведение», «Знание», «Проблема», «Слово», «Естествознание», «Культура», «Рефлексия».

В работах И.М. Осмоловской оформляется второе направление развития культурологической концепции содержания образования. Проведённые исследования позволяют ей сделать вывод о необходимости сохранить ведущую роль культурологического подхода при определении сущности и структуры содержания образования. Однако разработку допредметного содержания она считает целесообразным осуществлять с позиций личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Это позволяет представить допредметное содержание через совокупность ключевых компетенций, которые обеспечивают готовность человека к решению жизненно важных задач. В число ключевых компетенций И.М. Осмоловская включает:

- 1) общекультурную (компонентами которой вступают учебно-познавательная и информационная компетенции);
- 2) социально-трудовую (предопределяющую способность к продуктивному со-

циальному взаимодействию и кооперации в ходе трудовой деятельности);

3) коммуникативную;

4) компетенцию в сфере личностного самопознания и самоопределения.

Сопоставительный анализ концепций содержания образования, оформившихся в отечественной педагогической теории, позволяет сделать выводы о том, что: 1) все они базируются на идее социально-культурной обусловленности содержания образования и релевантности его структуры структуре личностного опыта. Эта идея является ключевой как для культурологической концепции, созданной М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, В.В. Краевским и их последователями (А.В. Хуторским и И.М. Осмоловской), так и для инвариантно-деятельностной концепции, разработанной В.С. Леднёвым, а также для бинарной концепции, предложенной Л.М. Перминовой; 2) при конструировании содержания образования исходят из его иерархической организации, выделяя предметный и метапредметный уровни.

Результаты исследования разработки структуры метапредметного содержания среднего общего образования

В образовательных стандартах, действующих в Беларуси и России, определены три группы образовательных результатов: предметные, метапредметные, личностные. Ключевым для их формирования определён компетентностный подход. В этой связи сущность и структура образовательных результатов представлены в логике данного подхода. Вполне очевидно, что методологические ориентиры, определяемые компетентностным подходом, должны детерминировать конструирование содержания образования, обеспечивающего формирование вышеназванных результатов. Как показывает проведённый анализ, вопрос разработки предметного уровня содержания образования довольно успешно решался отечественными исследователями. Обобщённые результаты многолетних исследований, проведённых в

данном направлении, были изложены в работах Л.Я. Зориной [18], И.Я. Лернера [19], В.С. Леднёва [1], а также коллективной монографии под редакцией И.Д. Зверева и М.П. Кашина [20]. Концептуальные подходы к разработке содержания образования, обеспечивающего формирование личностных компетенций, представлены в работах В.В. Серикова [21] и представителей его научной школы. Содержание образования, обеспечивающее формирование метапредметной компетентности (как указывалось в аналитической части данной статьи), также было предметом отдельных педагогических исследований. Однако, несмотря на это, работа по созданию теоретических основ отбора метапредметного содержания ещё далека от своего завершения.

Методологической основой разработанной нами концепции метапредметного содержания образования выступает антропологический подход. В русле его идей мы определяем сущность образования и метапредметной компетентности. Последняя нами рассматривается не только как образовательный результат, но и как условие (инструментальная основа) реализации образованием своей антропологической миссии. Мы разделяем точку зрения своего учителя – профессора А.В. Торховой, согласно которой антропологической константой образовательного процесса являются внутриличностные механизмы саморазвития обучающегося, а сам этот процесс должен быть направлен на становление субъектности через обогащение личностного опыта [22]. Исходя из этого, сущность метапредметной компетентности целесообразно рассматривать в узком – инструментальном и широком – антропологическом контуре. Первый смысловой контекст позволяет определить метапредметную компетентность как интегративную способность, которая позволяет личности успешно осуществлять учебно-познавательную и практико-преобразующую деятельность, приобретать новые знания, умения, навыки, эффективно использовать и расширять имеющийся опыт. При этом рассматриваемая компетентность являет-

ся фактором интеграции опыта личности, придания ему системных качеств. По отношению к предметной компетентности метапредметная компетентность выполняет методологическую и регуляторную функции. Это обеспечивает готовность личности, владеющей метапредметной компетентностью, обучаться в течение всей жизни, самостоятельно решать проблемы, действовать в динамично меняющейся ситуации. Метапредметная компетентность, рассматриваемая как антропологический феномен, выступает инструментальной основой субъектных качеств, детерминирующих совершенно особых, присущих исключительно человеку, способ отношения к миру и самому себе. Эти качества, как отмечает Л.И. Анциферова [23], позволяют человеку быть первопричиной и иницирующим началом деятельности. С опорой на них выстраиваются человекомерные отношения. В диссертационном исследовании Н.Э Волковой [24] убедительно доказано, что именно эти способности детерминируют жизнестойкость личности – её готовность адаптироваться к изменениям, контролировать происходящее в жизни, отвечать за целеполагание и обретение смыслов. Кроме того, метапредметная компетентность обладает трансцендирующим потенциалом. Она фундирует способность человека к преодолению себя прежнего, к трудной «внутренней работе» (С.Л. Рубинштейн [25]), «второму рождению» себя (М.К. Мамардашвили [8]). Благодаря наличию метапредметной компетентности человек способен выступать реальным «действующим лицом», творцом своей жизни, несущим ответственность за принятые решения и совершённые поступки.

Функциональный диапазон метапредметной компетентности обуславливает специфику компонентного состава содержания образования, обеспечивающего её формирование. Разработка модели содержания и её апробация осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы (2021 – 2024 годы) на семнадцати инновационных площадках Министерства об-

разования Республики Беларусь (Приказ Министра образования от 11.08.2021 № 589). Обработка и обобщение полученных эмпирических данных указывает на целесообразность включения в состав содержания образования, ориентированного на формирование метапредметной компетентности, следующих компонентов:

- 1) учебно-управленческого,
- 2) универсально-логического,
- 3) информационного,
- 4) коммуникативного,
- 5) исследовательского,
- 6) теоретико-онтологического,
- 7) инструментально-эпистемического,
- 8) технико-технологического,
- 9) рефлексивного.

Освоение содержания образования, включённого в **учебно-управленческий** компонент, обеспечивает формирование у обучающихся опыта планирования и организации собственной учебно-познавательной деятельности. Частными проявлениями этого опыта являются умения определить смысл и цели предстоящей деятельности, сформулировать задачи, выявить возможные способы их решения и необходимые для этого ресурсы, осуществить планирование работы, распределить рабочее время, организовать деятельность по достижению поставленной цели, оценить полученный результат, описать факторы, которые на него повлияли. Следует заметить, что в образовательном процессе необходимо обеспечить условия для обобщения обучающимися приобретаемого учебно-управленческого опыта и создать возможности для его переноса в иные виды деятельности.

Второй компонент метапредметного содержания образования, **универсально-логический**, ориентирован на формирование у обучающихся способности «сильно и правильно» мыслить через освоение ряда универсально-логических умений (осуществлять сравнение, анализ, синтез, классификацию, выделять существенные признаки, дифференцировать общее и единичное, строить доказательство, аргументировать, делать обобще-

ния, формулировать выводы и пр.). Опыт, сформированный в ходе освоения универсально-логического компонента метапредметного содержания образования, функционирует не только на прагматическом уровне, позволяя человеку эффективно познавать окружающий его мир и технически безупречно выстраивать рассуждения. Этот опыт обладает антропологическим потенциалом, поскольку обеспечивает «усиление мысли» (М.К. Мамардашвили [5]) – то, что рождает присущие человеку состояния. С возможности удерживать мысль, как утверждает М.К. Мамардашвили, начинается эстетика мышления, дающая начало морали и собственно человеческому способу существования.

Третий компонент – *инструментально-эпистемический*. В нём отражён выработанный в культуре опыт разрешения разнообразных познавательных ситуаций и целесообразного использования универсальных инструментов получения достоверного знания. В данный компонент включены такие составляющие (содержательные организованности), как: вопрос, задача, проблема, схема, модель. Образовательный процесс, направленный на освоение опыта работы с вопросом, предполагает формирование у обучающихся понимания того, что представляет собой вопрос с логико-гносеологической точки зрения, какие требования к нему предъявляются, какие бывают виды вопросов, каково функциональное назначение каждого из них, как сформулировать корректный вопрос, каковы критерии грамотного ответа на него, при каких условиях вопрос становится эффективным инструментом познания и коммуникации. Благодаря содержанию, направленному на освоение опыта работы с задачей, у обучающихся вырабатываются умения анализировать предложенную задачу, чётко дифференцировать сформулированные в ней требования и условия, определять и реализовать оптимальные способы решения, оценивать правильность полученного результата. При этом обучающиеся овладевают не толь-

ко способами решения, но и приобретают способность к постановке новых задач.

При освоении третьей составляющей описываемого компонента обучающиеся расширяют свои представления о проблеме как специфической форме существования научного знания и как об эпистемическом инструменте. В частности, они приобретают знания об отличительных характеристиках, структуре, степени сложности проблемы. У обучающихся формируются умения, благодаря которым они оказываются способны сформулировать проблему, выявить предпосылочное знание, необходимое для её решения, построить и проверить гипотезу, описать и дать интерпретацию полученным результатам, сделать на их основе выводы, оценить степень решения проблемы. Четвёртая составляющая содержания направлена на формирование у обучающихся опыта создания и использования моделей в учебно-познавательной деятельности. Главным критерием, указывающим на наличие этого опыта, выступает владение приёмами моделирования, которые базируются на понимании обучающимися, что такое модель, какие бывают виды моделей, в чём заключается их эвристический потенциал. Благодаря включению в инструментально-эпистемический компонент содержания образования составляющей «Схема», представляется возможным сформировать у обучающихся знания о схеме как средстве, применяемом для структурирования информации, её визуализации и компрессии, а также в процессе управления мышлением. Освоив вышеназванный компонент, обучающиеся приобретают умения самостоятельно создавать, «читать» и эффективно использовать различные схемы. Пятым инструментом, который включён в состав инструментально-эпистемического компонента метапредметного содержания образования, является модель. При его освоении у обучающихся формируются знания о модели как о методе получения нового знания и как о способе его формализованного представления. Наряду с этим рассматриваются различные виды моделей, их назначение,

особенности создания и использования в учебно-познавательной деятельности.

Теоретико-онтологический компонент метапредметного содержания образования ориентирован на формирование у обучающихся опыта эффективного использования усвоенного научного знания в качестве инструмента решения различного рода задач и средства мышления. Природа, структура и формы существования научного знания детерминируют специфику осваиваемого обучающимися социально-культурного опыта. Его основными составляющими являются: опыт работы с научным фактом, научным понятием, научным законом (закономерностью), научной теорией (концепцией), научным методом.

Коммуникативный компонент содержания позволяет сформировать у обучающихся умение использовать коммуникацию как средство совершенствования различных компетенций, в том числе фундаментальных опыт совместной работы над учебными проблемами и продуктивного сотрудничества в решении практических задач. Данный компонент содержания образования способствует формированию опыта всестороннего и эффективного применения образовательного потенциала коммуникации.

В **информационном** компоненте метапредметного содержания образования аккумулирован социально-культурный опыт успешного использования различных видов информации для решения всевозможных задач, возникающих как в познавательной, так и практической деятельности человека.

Исследовательский компонент метапредметного содержания образования имеет два модуля: внешний и внутренний. В первом из них представлен опыт исследовательской деятельности, направленной на познание окружающего мира. Во втором – обобщён опыт исследовательской деятельности, связанной с познанием человеком самого себя. Наличие данного опыта обуславливает возможность формирования в сознании человека представ-

лений о себе и как о носителе определённого опыта (знаний, умений, компетенций, способностей, переживаний, ценностей), и как о субъекте учебно-познавательной деятельности, который осознаёт её цели и смыслы, имеет представление о способах и средствах, обладает определённым стилем познания, выработал индивидуально приемлемые стратегии решения проблем и ликвидации знаниявого дефицита.

Технико-технологический компонент метапредметного содержания образования содействует формированию у обучающихся опыта действовать целеориентированно, технологично, эффективно, безопасно, культуросообразно. Данный компонент даёт возможность в процессе образования создать условия, позволяющие обучающимся освоить деятельность, связанную с использованием новых технологий для решения широкого спектра задач современной практики, а также овладеть техниками эффективного управления собственным познанием, самообразованием, самореализацией. Характеризуемый компонент содержания образования представлен в единстве двух составляющих: деятельностной и личностной. Первая из них создаёт содержательную основу формирования компетенций, позволяющих обучающемуся технологично осуществлять любую деятельность (операционально формулировать цель и планировать этапы её достижения, определять оптимальное ресурсообеспечение каждого шага, устанавливать критерии и показатели оценки полученных результатов). Вторая представлена интегративным комплексом, содержательное наполнение которого отражает опыт использования когнитивных, эпистемических, рефлексивных и коммуникативных техник, а также техник само- и метапознания, самообразования, саморазвития, самореализации.

Рефлексивный компонент по отношению ко всем выше перечисленным компонентам метапредметного содержания образования выполняет роль системообразующего. Он функционирует как своеобразная «антропная точка сборки».

Опыт, который приобретает личность, осваивая рефлексивный компонент содержания образования, детерминирует эффективность её работы над собой, возможность преодолевать границы имеющегося знания, саморазвиваться, занимать определённую позицию, быть подлинным субъектом учебно-познавательной деятельности и в более широкой перспективе – автором своего жизненного пути.

Выводы

Отечественная педагогическая мысль подготовила методологический фундамент, необходимый для дальнейшего развития теоретических основ содержания общего среднего образования. Ведущая концептуальная идея состояла в понимании содержания образования как педагогически адаптированного социально-культурного опыта, подлежащего усвоению отдельной личностью. Отмечалось, что эти виды опыта по своей структуре должны соответствовать друг другу. При отборе содержания образования исходили из понимания иерархической организации социально-культурного опыта и необходимости рассматривать его предметный и метапредметный уровни.

Проведённые нами исследования показали целесообразность понимания сущности и структуры содержания образования с позиций антропологического подхода. В русле идей последнего, образование мыслится гораздо шире, чем процесс, обеспе-

чивающий усвоение личностью определённого социально-культурного опыта. С антропологических позиций образование представляет собой особый способ бытия, обеспечивающий рождение человеческого в человеке. Это рождение сопряжено с обретением человеком в процессе образования способности к трансцендированию. Названная способность является антропологической константой человека образуемого, так как позволяет ему непрерывно обогащаться имеющимся и вырабатывать новый опыт, преодолевать свою ограниченность средствами образования, подниматься над ситуацией, проявлять авторство и только ему свойственные творческие качества. Инструментально-педагогической основой этой способности является метапредметная компетентность. Для формирования метапредметной компетентности требуется особого рода содержание образования, релевантное её структуре. Опираясь на идею релевантности, считаем возможным определить составляющие метапредметного содержания образования и представить его как систему, включающую учебно-управленческий, универсально-логический, информационный, коммуникативный, исследовательский, теоретико-онтологический, инструментально-эпистемический, технико-технологический и рефлексивный компоненты, каждый из которых обладает своей уникальной функциональной спецификой.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Леднёв В. С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. М.: Педагогика, 1980. 264 с.
2. Гусельцева М. С. Сверхразнообразие как вызов прежним парадигмам // Образовательная политика. 2025. № 20(1), С.104–115.
3. Simon, H. A. The Structure of Ill Structured Problems // Artificial Intelligence. 1973. № 4. С. 181–201.
4. Диев В. С. Неопределённость как атрибут и фактор принятия решений // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2010. Т. 8. Вып. 1. С. 3–8.
5. Семёнова А.Н. Антропологический аспект образования // Теория и практика образования в фокусе историко-педагогических исследований: достижения, проблемы, перспективы. М.: Корпоративный университет развития образования, 2024. С. 143–150.
6. Фирсова А. Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике. Волгоград: Сфера, 2023. 146 с.
7. Мамардашвили М. К. Вильнюсские лекции по социальной философии: опыт физической метафизики. СПб. : Азбука, 2012. 317 с.

8. Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении. СПб.: Азбука, 2018. 432 с.
9. Гелен А. О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 152–201.
10. Котюрова М. П. Смысловая структура русского научного текста и её экстралингвистические основания (функционально-стилевой аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. Свердловск, 1989. 32 с.
11. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. М. : Знание, 1981. 96 с.
12. Атутов П.Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы. Избр. труды в 2 т. ; под ред. Г.Н. Никольской. М. : Кумир, 2001. Т. 1. 360 с.
13. Стоянов В. С. Политехническая подготовка старшеклассников как основа их профессиональной мобильности : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1992. 20 с.
14. Перминова Л.М. О пятом элементе состава содержания образования, ведущей функции учебного предмета и интеграции в процессе обучения // Ценности и смыслы. 2021. № 1 (71). С. 131–140.
15. Осмоловская И. М., Шалыгина И. В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. 2006. № 2. С. 120–127.
16. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
17. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека: сетевой журн. 2012. № 1. URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/100/Eidos-Vestnik2012-115-Khutorskoou.pdf> (дата обращения: 10.03.2025).
18. Зорина Л.Я. Программа – учебник – учитель. М.: Знание, 1989. 80 с.
19. Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок. М. : Знание, 1988. 80 с.
20. Совершенствование содержания образования в школе / Под ред. И. Д. Зверева, М. П. Кашина. М.: Педагогика, 1985. 272 с.
21. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии. М. : Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. 292 с.
22. Торхова А.В. Антропологические аспекты педагогического образования // Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага універсітэта. Сер. 1. Педагогіка, псіхалогія, філалогія. 2014. № 1. С. 24–28.
23. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.
24. Волкова, Н. Э. Понятийные способности как фактор интеллектуальной продуктивности и жизнестойкости: дис. ... канд. псих. наук: 5.3.1. М., 2024. 223 с.
25. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

REFERENCES

1. Lednev, V.S. (1980). *Content of general secondary education: Problem of the structure*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)
2. Guseltseva, M. S. (2025). Superdiversity as a challenge to old paradigms. In: *Educational Policy*, 20(1), 104–115. (In Russ.)
3. Simon, H.A. (1973). The Structure of Ill Structured Problems. In: *Artificial Intelligence*, 4, 181-201. (In Russ.)
4. Diev, V. S. (2010). Uncertainty as being an attribute and factor for decision-making. In: *Bulletin of Novosibirsk state university*, ser.: Philosophy.. 8, i(1), 3–8. (In Russ.)
5. Semenova, A.N. (2024). Anthropological aspect of education. In: *Theory and practice of education in the focus of research on the history of pedagogy: achievements, problems, prospects*. Moscow: Corporate university for educational development. (In Russ.)
6. Firsova, A. E. (2023). *The application of the anthropological approach in modern native pedagogical theory and innovative educational practice*. Volgograd : Sphere. (In Russ.)
7. Mamardashvili, M. K. (2012). Vilnius lectures in the social philosophy : experiences of the physical metaphysics. SPb. : Azbuka. (In Russ.)
8. Mamardashvili, M. K. (2018). Conversations about thinking. St. Petersburg : Azbuka.
9. Gelen, A. (1988) *About the systematics of anthropology. The problem of person in western philosophy*. Moscow : Progress. (In Russ.)
10. Kotyrova, M. P. (1989). *The semantic structure of the russian scientific text and its extralinguistic basis (functional-stylistic aspect)* [dissertation]. Sverdlovsk (In Russ.)

11. Skatkin, M.N.& Krajewski, V.V. (1981). *Content of general secondary education. Problems and perspectives*. Moscow: Znaniye. (In Russ.)
12. Atutov, P.R. (2001). *Pedagogy of the development of students for work: content and process base*. Moscow: Kumir. (In Russ.)
13. Stoyanov, V.S. (1992). *Polytechnic training for high school students as the basis of their professional mobility*. Abstract of Ph. D. thesis, APS NRI work training end professional orientation. (In Russ.)
14. Perminova, L.M. (2021). Fifth element of educational content, about crucial function of the academic discipline and integration in education. In: *Values and meanings*, 1 (71), 131–140. (In Russ.)
15. Osmolovskaja, I. M. (2006). Cultural approach of content formation for education. In: *Education and science*, 2, 120–127. (In Russ.)
16. Khutorskoy, A. V. (2001). *Modern didactics : guide for the student*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
17. Khutorskoy, A. V. (2012). Meta-subject content of education from the perspective of relevance to human. In: *Bulletin of the Institute for Human Education*, 1. Available at: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/100/Eidos-Vestnik2012-115-Khutorskoy.pdf> (Accessed: 10.03.2025). (In Russ.)
18. Zorina, L. Y. (1989). *Program – textbook – teacher*. Moscow: Znanie. (In Russ.)
19. Lerner, I. Y. (1988). *Academic discipline, topic, lesson*. Moscow: Znanie. (In Russ.)
20. Zverev, I. D. and Kashin M. P. (1985). *Improving educational content at school*. M. : Pedagogica. (In Russ.)
21. Serikov, V. V. (2018). *Pedagogical reality and pedagogical knowledge. Methodological reflection experience*. Moscow: Editorial and publishing house of the Russian New university. (In Russ.)
22. Torhova, A. V. (2014). Anthropological aspects of teacher education. In: *Bulletin of the Belarusian state pedagogical university, Ser. 1: Pedagogy, psychology, philology*, 1, 24–28. (In Russ.)
23. Antsiferova, L. I. (2006). *Personality development and problems of gerontology*. Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.)
24. Volkova, N. E. (2024). Conceptual abilities as a factor of intellectual productivity and resilience. Ph.D. thesis, Institute of Psychology of the Russian academy of sciences (In Russ.)
25. Rubinstein, S. L. (2003). *Being and consciousness. Man and the world*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск, Беларусь

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Elena V. Gelyasina – Cand. Sci. (Education), Associate Prof. of the Department of pedagogy and educational management, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Vitebsk, Belarus

Научная статья

УДК 37.08

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-19-31

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ФАКТОРОВ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ШКОЛАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Сковпень Н.Г.¹, Прикот О.Г.²✉, Аристова О.А.³

^{1,2,3} Высшая школа экономики, Санкт-Петербург, Россия

¹ gennadievna5800@gmail.com

²✉ o.prikot@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7234-1475>

³ aristova-ws@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.07.2025

Одобрена после рецензирования 20.08.2025

Принята к публикации 15.09.2025

Аннотация. В статье рассматривается корпоративное обучение как неотъемлемая часть развития частных школ Санкт-Петербурга. На основе результатов концептуального анализа и выявленных представлений участников образовательного процесса в исследовании обоснованы факторы, определяющие характер корпоративного обучения в указанных школах: наличие черт самообучающейся организации, принадлежность к тому или иному направлению четырёхзвенного классификационного концепта, высокий уровень внутриорганизационного доверия. Частные школы идентифицированы в работе как самообучающиеся организации, являющиеся разновидностью образовательных экосистем. На этом основании в качестве системообразующего элемента систем корпоративного обучения в частных школах Санкт-Петербурга в исследовании определено внутриорганизационное доверие. Достоверность исследовательских данных обеспечивается применением множественной триангуляции (методологической, теоретической, исследовательской, триангуляции данных).

Ключевые слова: частная школа, корпоративное обучение, стратегические цели школы, организационные ценности, самообучающаяся организация, образовательная экосистема, множественная триангуляция.

Благодарности: авторы выражают глубокую благодарность Ирине Сергеевне Беляевой («Школа ИЛИ»), Валентине Владимировне Михайловой («Монтессори-школа Михайловой»), Виктории Сафаровой («Пролицей»), Максиму Петровичу Рыжову (Частная Школа «Крылья»), Екатерине Сергеевне Сетх («Открытая школа») за поддержку наших исследовательских идей.

Для цитирования: Сковпень Н.Г., Прикот О.Г., Аристова О.А. Идентификация факторов корпоративного обучения в частных школах Санкт-Петербурга // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 19–31, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-19-31>

Original article

IDENTIFICATION OF FACTORS OF CORPORATE TRAINING IN PRIVATE SCHOOLS OF ST. PETERSBURG

N. Skovpen¹, O. Prikot^{1,2✉}, O. Aristova³

^{1,2,3} Higher School of Economics National Research University, St. Petersburg, Russia

¹ gennadievna5800@gmail.com

^{2✉} o.prikot@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7234-1475

³ aristova-ws@yandex.ru

The article was submitted on 28.07.2025

Approved after review on 20.08.2025

Accepted for publication on 15.09.2025

Abstract. The article considers corporate training as an integral part of the development of private schools in St. Petersburg. Based on the results of the conceptual analysis and the identified ideas of the participants in the educational process, the study substantiates the factors that determine the nature of corporate training in these schools: the presence of features of a self-learning organization, belonging to a particular direction of the four-tier classification concept, high level of intra-organizational trust. Private schools are identified in the work as self-learning organizations, which are a type of educational ecosystems. On this basis, intra-organizational trust is defined as a system-forming element of corporate training systems in private schools in St. Petersburg. The reliability of the research data is ensured by the use of multiple triangulation (methodological, theoretical, research, data triangulation).

Keywords: private school, corporate training, strategic goals of school, organizational values, self-learning organization, educational ecosystem, multiple triangulation.

Acknowledgment: The authors express their deep gratitude to Irina S. Belyaeva (“ILI” School), Valentina V. Mikhailova (Mikhailova’s Montessori School), Victoria Safarova (Prolitsey), Maxim P. Ryzhov (Wings Private School), Ekaterina S. Seth (Open School) for supporting our research ideas.

For citation: Skovpen, N.G., Prikot, O.G. & Aristova, O.A. (2025). Identification of factors of corporate training in private schools of St. Petersburg. In: *Man and Education*, 3 (84), 19–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-19-31>

Введение

Вопросы корпоративного обучения, включая определение самого термина, являются актуальными в теории и практике образования. По мнению Л. Райана, «корпоративное обучение направлено на развитие профессиональных навыков сотрудников, целью корпоративного образования является содействие развитию потенциала как отдельного сотрудника, так и организации в целом» [1]. В нашей работе мы будем придерживаться более привычного в отечественной традиции термина «корпоративное обучение», хотя полагаем, что понятийная работа в этом направ-

лении – тема отдельного исследования. Корпоративное обучение изучается преимущественно в контексте бизнес-организаций, а не образовательных учреждений. В частности, для бизнеса разработаны теоретические основы адаптации сотрудников и формирования корпоративной культуры, исследованы механизмы повышения производительности через профессиональное развитие. Но в современных образовательных контекстах корпоративное обучение является неотъемлемой частью функционирования и развития многих частных школ. В отличие от государственных школ, корпоративное обучение ко-

торых в значительной мере делегировано организациям, уполномоченным органами управления образованием, и осуществляется в соответствии с установленными государством нормативами и стандартами, частные школы в этих вопросах могут проводить более гибкую образовательную политику. Однако, несмотря на очевидную значимость корпоративного обучения для развития современной школы, существует проблема недостаточной разработанности концептуальных оснований для выявления факторов, определяющих характер корпоративного обучения в частных школах. Это обратная сторона гибкости – частная школа вынуждена самостоятельно выявлять значимые черты характера корпоративного обучения, способствующие повышению результативности образовательной деятельности и бизнес-процессов. Под характером корпоративного обучения в данном исследовании мы будем понимать совокупность особенностей и подходов, которые определяют содержание, форматы, технологии, ценности, мотивацию и культуру корпоративного обучения в организации. Представляется, что в указанных условиях одной из концептуальных основ корпоративного обучения в частных школах является идея обучающейся («самообучающейся») организации, высказанная П.Сенге [2].

Значительное воздействие на развитие современных образовательных систем оказывает дискурс времени метамодерна, для которого характерна нелинейность, импульсивность, парадоксальность базовых социальных процессов, порой носящих характер оксюморона, случайности [3]. Продуктивными метафорами, отражающими его суть можно полагать «соединение несоединимого» и «просто о простом».

О.Г. Прикот предположил, что «персонализированная образовательная экосистема – это результат системной идентификации образования (в мире метамодерна)» [4, с. 23]. Это предположение подтверждается результатами ряда современных исследований [5]. Специфика эпохи метамодерна применительно к развитию

образовательных систем подробно раскрыта нами в работе [4], где сформулировано следующее определение образовательной экосистемы: *«это артефакт метамодернистской карнавальной действительности, в n-мерном пространстве которого, в процессе реализации концепта продуктивного образования, проявляется агентская позиция образовательных персон»* [6, с. 51].

В качестве приоритетных признаков указанного феномена мы выделяем следующие:

- является сетью образовательных пространств, которые свободно пересекаются, перетекают друг в друга, «межсистемные» границы между ними условны, изменчивы, неопределённые;
- саморегулируется, саморазвивается («динамически эволюционирует»);
- свободно обменивается с окружением энергией и информацией;
- информационно-энергетически устойчива благодаря высокому уровню доверия между деятелями-агентами;
- для системы характерен «динамический карнавал»: перманентная смена ролевых «масок-персон» в образовательных отношениях, разрыв традиционных социальных дистанций. «Все учат всех», «Все управляют всеми», «Все исследуют всех»;
- высокий уровень доверия между агентами в системе устанавливается на основании их безусловного ценностно-смыслового равенства;
- отношения доверия с окружающим миром система строит на основании аутопоэзиса, то есть динамической игры, характеризующей диалектику её «открытости» и «закрытости»;
- аутентичной методологией на актуальном этапе становления образовательных экосистем является концепт продуктивного образования [6, с. 50–51].

Система корпоративного обучения в частных школах не является исключением. Результаты исследований, проведённых в последние годы научной группой под руководством О.Г. Прикота, позволили сформировать концептуальную базу для выявления факторов, определяющих ха-

рактический характер корпоративного обучения в частных школах Санкт-Петербурга. Так, в исследованиях Н.Н. Гривко (Корепановой) и О.Г. Прикота разработана классификационная основа («четырёхзвенный концепт») для выявления базовых направлений реализации образовательного процесса в частных школах, в рамках которых конструируются содержание и формат корпоративного обучения [6; 7]. В исследовании Н.Г. Сковпень собраны и верифицированы данные, подтверждающие соответствие петербургских частных школ концепту самообучающейся организации – разновидности современных образовательных экосистем [8].

Отметим, что цели корпоративного обучения в бизнес-организациях связаны с обеспечением реализации стратегических целей, миссии, ключевыми показателями эффективности (KPI) сотрудников. Для образовательных экосистем школ особенно важно влияние корпоративного обучения на качество образовательных результатов через установление отношений доверия между владельцами базовых процессов в школе – учеников, учителей, родителей. В исследовании В.Н. Рассказовой этот фактор выявлен и многократно верифицирован с помощью триангуляции методов, источников, теорий [9].

В исследовании, ход и результаты которого представлены в настоящей статье, мы отвечаем на следующие исследовательские вопросы:

Каковы представления субъектов образовательного процесса – учеников, родителей, учителей, директоров – о характере корпоративного обучения в частных школах Санкт-Петербурга?

Каковы факторы, определяющие характер корпоративного обучения в частных школах Санкт-Петербурга?

Рабочая гипотеза исследования: факторами, определяющими характер корпоративного обучения в частных школах Санкт-Петербурга, являются следующие:

– наличие черт самообучающейся организации;

– принадлежность к тому или иному направлению четырёхзвенного классификационного концепта;

– высокий уровень внутриорганизационного доверия в качестве системообразующего элемента, что свидетельствует о наличии у системы корпоративного обучения частной школы черт экосистемного развития.

Методология исследования

Для ответов на исследовательские вопросы были реализованы следующие исследовательские процедуры:

- Теоретический анализ, осуществлённый по результатам тематического библиографического обзора отечественной и иностранной научной литературы, базирующийся на данных библиометрического анализа.
- Опрос в формате онлайн-анкеты, предназначенный для выявления представлений участников образовательных отношений частных школ о характере корпоративного обучения, выборе независимых переменных, влияющих на его характер. Результаты опроса были проанализированы с применением методов описательной статистики и параметрических статистических методов, таких как критерий Стьюдента и множественная регрессия.
- Опрос в формате полуструктурированного интервью с целью выявления дополнительных переменных, определяющих характер корпоративного обучения, верификации принадлежности школы к тому или иному направлению четырёхзвенного концепта с определением черт самообучающейся организации, верификации и уточнения набора независимых переменных.

Первая часть опроса состояла из сбора общей информации о респонденте (пол, возраст, уровень образования, принадлежность к группе участников образовательных отношений), вторая часть состояла из положений, ориентированных на решение исследовательских вопросов и подтверждение рабочей гипотезы. Зависимой пере-

менной был выбран показатель (вопрос) «Как Вы считаете, в Вашей школе существует система корпоративного обучения?». Независимые переменные и показатели их проявления:

– *Стратегические цели школы*. Наличие подобных целей с точки зрения всех участников образовательного процесса школы.

– *Конкурентная среда*. Наличие конкурентных отношений внутри учительской и ученической групп.

– *Уровень ресурсного обеспечения школы*. (Материального, технико-технологического, кадрового, информационного).

– *Качество взаимоотношений участников образовательного процесса внутри школы* (на межгрупповом уровне – ученики, родители, учителя).

Гайд интервью с директорами был составлен на основе полученных результатов анкетирования, а также вопросов уточняющего характера:

- Какое направление четырёхзвенного классификационного концепта реализуется в вашей школе?
- Закреплено ли это в каких-то официальных документах?
- От чего зависит содержание и формат корпоративного обучения?

Выборка исследования включала 5 частных школ Санкт-Петербурга. В ходе анализа открытых источников мы проанализировали документы, обосновывающие стратегию развития организации. Выбор школ обусловлен тем, что каждая частная школа принадлежит к тому или иному направлению разработанного нами четырёхзвенного классификационного концепта, представленного ниже в тексте настоящей статьи.

Выборка для анкетирования состояла из 3 групп участников образовательного процесса (N=141):

– педагогического коллектива (директор, административная команда, учителя, тьюторы) (73 респондента);

– родителей учеников (27 респондентов);

– учеников (41 респондент).

Выборка для полуструктурированного интервью состояла из директоров исследуемых частных школ (N=5).

Исследование проходило в несколько этапов.

Первый этап. Проведено анкетирование в 5 частных школах Санкт-Петербурга в период с 5 мая 2024 года по 15 сентября 2024 года. В анкетировании участвовали директора, административная команда, учителя, психологи, тьюторы, родители, ученики. Вопросы анкеты были одинаковыми для всех респондентов. Это было сделано с целью получить сопоставимые данные для достоверной верификации представлений о характере корпоративного обучения всех участников образовательного процесса исследуемых школ, корректно осуществить процедуру триангуляции по источникам.

После проведения анкетирования мы провели описательную статистику и проверили статистически значимые различия по результатам ответов на вопрос «Что вас привлекает в данной школе?», в котором были представлены независимые переменные, указанные выше. Затем мы осуществили анализ множественной регрессии с зависимой и независимыми переменными.

Второй этап. Были взяты 5 полуструктурированных интервью у директоров исследуемых частных школ Санкт-Петербурга в период с 8 ноября 2024 года по 14 ноября 2024 года. Интервью были переведены из аудио в текстовый формат, текст интерпретировался, после чего проводился контент-анализ данных. На основе данного анализа был создан рейтинг факторов, а также выявлены новые, неучтённые ранее факторы и уточнены результаты взаимной верификации представлений участников образовательного процесса о характере корпоративного обучения.

Третий этап. На основе имеющихся интервью мы с помощью программы Atlas.ti [ATLAS.ti, электронный ресурс] провели контент-анализ их текстов для определения соответствия частных школ Санкт-

Петербурга признакам самообучающейся организации [2, с. 148-280]

Результаты теоретического анализа

Для определения степени изученности проблемы мы обратились к реферативно-аналитической базе Dimensions [Dimensions, электронный ресурс] по запросу: «corporate education AND private school», год: 2014-2024, категории: «Education Systems». Всего было найдено 16 092 публикации. Пиковое значение по количеству публикаций достигается в 2023 году, при этом с 2022 года стремительный рост публикаций на данную тему. Если посмотреть на увеличивающееся число цитирований по данному запросу, то можно увидеть возрастающую актуальность темы корпоративного обучения в целом.

Однако в основном словосочетание «corporate education» в запросе даёт отсылку к сфере медицины, клинических исследований, инжиниринга, точных наук. Большинство результатов поиска по ключевым словам, связанным с образовательной сферой, выявляют исследования в детских садах, университетах, колледжах, однако школы, и особенно частные, встречаются исключительно редко.

Анализ цитирования по авторам через программу VOSviewer позволил обнаружить всего 80 авторов [VOSviewer, электронный ресурс]. После изучения работ всех найденных по запросу авторов, релевантных работ для нашего исследования обнаружено не было.

Тогда границы поиска были конкретизированы. По запросу «internal professional development at private schools», годы: 2016-2025 в сфере «Education» всего была найдена 41 статья. В 2020 году количество статей снизилось до минимума, однако с этого времени наблюдается возрастание их количества, которое достигло пика в 2024 году. В результате анализа по цитированию через программу VOSviewer были найдены 4 автора из США и Бразилии, связей в цитировании между ними не было обнаружено. В статьях данных авторов не нашлось релевантных высказы-

ваний по теме исследования. По запросам «Workplace training at private schools» и «Teachers onboarding in a private schools» были найдены 42 статьи. Были обнаружены 7 авторов, представляющих Ливан, Канаду, Непал, Нигерию, Китай, в статьях которых найдены релевантные высказывания по теме исследования. В этих статьях особое внимание уделяется непрерывному профессиональному развитию сотрудников частных школ, использованию эффективных фреймворков для преобразования школ в «обучающие сообщества» [10], взаимного обучения педагогов, наставничества [11], созданию «атмосферы вдохновения» в педагогическом сообществе [12], онбордингу учителей частных школ [13]. Точечное попадание и малое количество статей на тему профессионального развития учителей в рамках тренингов и образовательных программ в школьной структуре говорит о недостаточной изученности проблемы, подчёркивая актуальность настоящего исследования.

В библиотеке E.library по запросу «Корпоративное обучение в частных школах» по ключевым словам (аннотация, название, текст) за 2016–2025 годы найдено 30 статей, из которых только две содержат высказывания, релевантные теме исследования. По запросу «частная школа как самообучающаяся организация» публикаций не обнаружено. По запросу «школа как самообучающаяся организация» обнаружена 31 публикация, из которых релевантны 9. Всё это также говорит о слабой изученности проблематики исследования.

Теоретико-понятийный анализ через отечественные и зарубежные базы научного цитирования привёл нас к рабочему определению корпоративного обучения, данному П.А. Петряковым и М.Н. Певзнером: «*организованный в интересах корпорации и её сотрудников процесс взаимодействия обучающихся (тренеров) и обучающихся (слушателей), осуществляемый как внутри организации, так и вне её, направленный на решение учебных задач и обеспечивающий профессиональное развитие сотрудников*» [14, с. 16]. На глубоком

теоретико-методологическом уровне про- работаны вопросы корпоративного обу- чения авторами пособия «Корпоративная педагогика» [15], в докторском исследова- нии В.Ш. Каганова [16]. Однако подобные исследования единичны. Мы полагаем, что наиболее благоприятной средой для организации профессионального корпо- ративного обучения является самообуча- ющаяся организация. Корпоративное обу- чение следует воспринимать как ключевой атрибут данной структуры. В соответствии с точкой зрения П. Сенге, организация может быть охарактеризована как «само- обучающаяся», если она создаёт условия для непрерывного обучения и развития всех сотрудников и активно находится в процессе постоянного самосовершенство- вания, что приводит к изменениям в окру- жающей её среде [2]. А цели компании и особенность организации, то есть частной школы, мы в том числе рассматриваем с точки зрения классификации концептуаль- ных базовых направлений образователь- ной деятельности частных школ, создан- ных на основе кадрового стратегирования. Это и есть направления четырёхзвенного классификационного концепта, включаю- щие ориентацию на *персональные запросы клиентов, реализацию устоявшихся в об- разовательной практике педагогических концепций, авторские педагогические идеи, полномасштабную реализацию ФГОС и действующих профессиональных стандар- тов* [6, с. 52].

В целом отметим, что публикации в высокорейтинговых рецензируемых жур- налах (ВАК, Scopus и т.д.) по вопросам корпоративного обучения (образования) присутствуют в весьма незначительном количестве. Чаще они размещаются в ме- нее статусных источниках – материалах ведомственных и региональных конферен- ций, ведомственных профилированных и популярных изданиях. Они представляют в большинстве своём либо описание опыта (порой – весьма субъективного и локаль- ного), либо демонстрируют алгоритми- зированные инструменты, содержащие обобщённые модели организации процес-

са и описания традиционных содержатель- ных процедур.

Такое положение связано с недостаточ- ной разработанностью концептуальных оснований корпоративного обучения, что негативно сказывается на качестве его ре- зультатов, делая конструирование процес- са случайным, а результаты слабо предска- зуемыми.

В последнее время появилось значи- тельное количество работ, посвящённых новым технологиям и форматам осуществ- ления корпоративного обучения. В по- следние годы изданы книги, рассказыва- ющие о роли искусственного интеллекта в развитии персонала [17], раскрывающие суть корпоративного обучения в элек- тронном формате [18], демонстрирующие особенности поведения самообучающихся организаций в эпоху метамодернистских кризисов и колебаний [19; 20]. Однако, содержание данных работ ещё не успело оказать серьёзного влияния на характер корпоративного обучения в сфере общего образования. Частные школы тут не явля- ются исключением.

Результаты регрессионного анализа данных опроса

Для определения влияния каждой из независимых переменных на представле- ния о характере корпоративного обучения участников образовательного процесса частных школ был проведён анализ мно- жественной регрессии. Формула множе- ственной регрессии выглядела таким об- разом:

$$\begin{aligned} \text{Характер корпоративного обучения} = & \\ & B_0 + B_1 * \text{стратегические цели школы} \\ & + B_2 * \text{конкурентная среда} \\ & + B_3 * \text{уровень ресурсного обеспечения} \\ & + B_4 * \text{качество взаимодействия участни-} \\ & \text{ков образовательного процесса.} \end{aligned}$$

Уровень надёжности для вычисления доверительных интервалов оцениваемых коэффициентов оставлен стандартным, он составляет 95%. Результаты регрессионно- го анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1/ Table 1.

**Результаты регрессионного анализа/
Regression analysis results**

Регрессионная статистика	
Множественный R	0,984523
R-квадрат	0,969285
Нормированный R-квадрат	0,477851
Стандартная ошибка	0,504231
Наблюдения	141

Коэффициент детерминации R² показывает, что на 96,9% расчётные параметры модели объясняют зависимость и изменения изучаемого параметра наличия корпоративного обучения от исследуемых факторов.

Не все коэффициенты Y-пересечения оказались значимыми на 5%-ом уровне значимости ($p\text{-value} = 0,05$). Для оценки значимости коэффициентов регрессии с помощью t-статистик необходимо сопоставить рассчитанные значения статистик с критическим значением статистики Стьюдента (t-критерий) для установленного уровня значимости α и степеней свободы, равных $n - k$, где n обозначает количество наблюдений, на основе которых оценивались параметры регрессии, а k – количество коэффициентов, оценённых в регрессионном уравнении. T-критерий Стьюдента равен 1,97912.

Интересно, что качество взаимодействия между такими участниками, как ученик и учитель, учитель и учитель, учитель и родитель, директор и учитель, директор и родитель, администрация школы и учитель, директор и ученик, не имеют статистической значимости ($p\text{-value} > 0,05$), так же как и конкуренция между учениками в школе.

В итоге следует констатировать, что набор независимых переменных оказался релевантным с точки зрения ответа на исследовательские вопросы.

Результаты анализа интервью

Несмотря на наличие некоторых универсальных элементов, школы выборки при построении систем корпоративного обучения демонстрируют уникальный подход. Эта уникальность выражается в адаптации обучения под содержание миссии, ценностей, философии, организационной культуры школы, индивидуальных и командных запросов и представлений персонала и иных участников образовательного процесса школы, а также в деталях реализации и гибкости планирования. Всё вышеперечисленное во многом определяется принадлежностью школы к тому или иному направлению четырёхзвенного классификационного концепта.

Перечень независимых переменных по результатам интервью расширился. Контент-анализ интервью с директорами позволил остановиться на следующем наборе:

- стратегические цели школы, основанные на миссии, организационных ценностях;
- потребности сотрудников: персональные и командные;
- командная работа, генерирующая отношения взаимного доверия участников образовательного процесса;
- гибкость программ, учитывая внутренние и внешние изменения;
- уровень ресурсного обеспечения, способствующий реализации всех факторов;
- внешние требования, учёт действующих нормативов, образовательных и профессиональных стандартов.

Подробнее эти процессы описаны в магистерском исследовании Н.Г. Сковпень [8].

Частная школа как самообучающаяся организация

Корпоративное обучение является неотъемлемой частью самообучающейся организации. Мы решили проверить, насколько школы выборки соответствуют содержанию концепта П. Сенге. Анализ был проведён на основе эмпирических данных полуструктурированного интервью дирек-

торов исследуемых школ. Были изучены конкретные характеристики самообучающейся организации, такие как личное самосовершенствование, интеллектуальные модели (мыследательностные паттерны организации), общее видение, групповое обучение. По результатам контент-анализа с использованием программы Atlas.ti была составлена таблица кодов, которая показывает частоту употребления смысловых фраз, относящихся к какой-либо черте самообучающейся организации (по П. Сенге).

По результатам, представленным в таблице 2, видно, что нет значимой разницы между отношением школы к той или иной черте. Однако, такие черты как интеллектуальные модели и совершенствование личности преобладают среди других.

Есть школы, у которых черты самообучающейся организации проявляются равномерно (Школа 2, Школа 1), а есть школы, где существуют доминирующие черты. Например, Школа 3 наименее склонна к проявлению интеллектуальных моделей, которые описывают открытость представителей участников коллектива и готовность их изменять, в то время как в коллективе этой школы выше ценится самосовершенствование личности. Школа 4 наименее склонна к использованию группового обу-

чения, а у сотрудников Школы 5 в меньшей степени выражена черта общего видения, в то время как преобладание остальных черт говорит об умении слушать, быть готовым к изменениям, постоянно совершенствовать личные навыки сотрудников, а также обучаться коллективно.

В результате контент-анализа мы приходим к выводу, что выбранные частные школы обладают всеми чертами самообучающейся организации. При этом у нескольких школ существуют более сильно и более слабо выраженные черты, что может говорить о специфическом подходе организации к управлению корпоративным обучением, который обусловлен принадлежностью к одному из направлений четырехзвенного классификационного концепта.

Обсуждение

В ходе проведённого исследования был использован метод триангуляции для повышения достоверности получаемых данных о феномене корпоративного обучения в частных школах. Были применены следующие разновидности метода:

– *Методологическая триангуляция.* Для сбора и обработки данных использованы количественные и качественные процедуры – опросы в формате анкетирования

Таблица 2/ Table 2.

**Таблица кодов по частоте употребления смысловых фраз/
Table of codes by frequency of use of semantic phrases**

Черта/Школа	Школа 1 N=26	Школа 3 N=16	Школа 4 N=17	Школа 5 N=23	Школа 2 N=17	Всего
Групповое обучение N=40	8	8	6	11	7	40
Интеллектуальные модели N=44	11	5	9	11	8	44
Общее видение N=39	9	7	9	7	7	39
Совершенствование личности N=43	10	9	8	10	6	43
Всего	38	29	32	39	28	166

и полуструктурированного интервью. Данные обработаны с помощью описательной и математической статистики и контент-анализа соответственно. Затем результаты (представления различных участников образовательного процесса о характере корпоративного обучения в частных школах Санкт-Петербурга) прошли взаимную верификацию и синтезированы.

– *Теоретическая триангуляция.* Для анализа характера корпоративного обучения нами были использованы два теоретических концепта – «самообучающейся организации» (П.Сенге) и «образовательной экосистемы» (П.Лукша, Д.Кубиста, Д. Спенсер–Кейс, О.Прикот и др.). Синтез подходов позволил определить корпоративное обучение в частных школах Санкт-Петербурга как экосистемный образовательный феномен, базовым фактором становления и развития которого является внутриорганизационное доверие.

– *Исследовательская триангуляция.* Авторы настоящей статьи были персонально свободны в выборе исследовательских средств и самостоятельно полученные ими научные результаты согласовывались в ходе командного обсуждения, проходили взаимную верификацию, синтезировались, что позволило получить системное качество, которое отсутствовало в индивидуальных результатах каждого из авторов.

– *Триангуляция данных.* С помощью единой анкеты статистические данные, послужившие одной из основ трактовки результатов проведённого исследования в целом, собирались у различных представителей образовательного пространства школ выборки (администраторов, педагогов, учеников, родителей) одновременно, что позволило корректно сопоставить полученные данные и взаимно верифицировать их.

Всё вышесказанное позволяет нам говорить, что полученные в ходе исследования результаты корректны и достоверны.

Корпоративное обучение, в том числе в образовательной сфере, ещё не стало предметом углублённого теоретико-методологического анализа, исследовательская

повестка в данной сфере зачастую воспринимается как разработка алгоритмизированных инструментов восполнения компетентностных дефицитов сотрудников и приобретения ими навыков, необходимых для исполнения производственных функций, а также организации процесса. Тренинги личного роста персонала, проводимые обычно по инициативе руководства сторонними специалистами, поверхностно знакомыми с внутриорганизационной ситуацией, зачастую случайны и абстрактны. Крупным корпорациям, имеющим ресурсы для создания корпоративных университетов, удаётся в рамках их образовательных пространств гармонизировать ситуацию, синтезировать содержание корпоративного образования и корпоративного обучения. Однако для средних и мелких компаний, к разряду которых могут быть отнесены и частные школы, путь прямой аналогии с идеей корпоративного университета недостижим. Поэтому для них особенно важно конструирование адаптивных локальных моделей, для создания которых должны быть выработаны актуальные теоретико-методологические основания. Представляется, что для частных школ такими моделями являются упомянутые выше концепты «самообучающейся организации» и «образовательной экосистемы», особенно учитывая тот факт, что П.Сенге и его коллегами разработан концепт самообучающейся организации эпохи метамодернистских перемен [19].

Выводы

Концепция самообучающейся организации рассматривается в статье с точки зрения вариативности проявления определённых характеристик, что позволяет выявить уникальные подходы к управлению в контексте каждой конкретной школы. Такой анализ не только способствует выделению эффективных практик, но и предоставляет возможность глубже понять причины, способствующие успешной реализации корпоративного обучения в специфических условиях.

Важный вывод, который мы можем сделать по итогам проведённых исследований, обосновывающих феномен корпоративного обучения в частных школах Санкт-Петербурга – это идентификация его как экосистемного образовательного явления. Исходя из полученных результатов, можно говорить о частных школах города как о самообучающихся организациях, специфика проявления базовых черт которых определяется их принадлежностью к одному из направлений четырёхзвенного классификационного концепта. Однако инвариантной сущностной характеристикой современной образовательной организации, пребывающей в цивилизационном дискурсе метамодерна, является её принадлежность к классу образовательных экосистем. Самообучающаяся организация в трактовке П. Сенге является образовательной экосистемой. Исследования показывают, что определяющей чертой, системообразующим фактором самообучающейся организации (образовательной

экосистемы) является внутриорганизационное доверие [9]. Следовательно, корпоративное обучение как образовательная экосистема не может существовать, не будучи основанной на внутриорганизационном доверии, возникающем во взаимоотношениях всех категорий участников образовательного процесса.

Если мы с указанной точки зрения рассмотрим осуществлённый в рамках настоящего исследования процесс обоснования факторов, определяющих характер корпоративного обучения, то должны будем констатировать, что это результат синтеза представлений администрации, педагогов, учащихся и родителей частных школ Санкт-Петербурга. Таким образом, корпоративное обучение как неотъемлемая принадлежность самообучающейся организации, выходит за традиционные рамки работы с персоналом школы и становится продуктом доверительного («соучастного») проектирования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Райан, Л.: Райан Л. Корпоративное обучение: практическое руководство по эффективному корпоративному обучению. Гриффин Пресс, 2010. 86 с.
2. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций. Харьков, 2006. 206 с./
3. Гиббонс Э., Ван дер Аккер П., Вермюлен Т. Метамодернизм, историчность, аффект глубина после постмодернизма. М. Рипол хаус, 2021.
4. Прикот О.Г. Цифровое благополучие персоны в образовательной экосистеме метамодерна. Часть 2 // Образовательная политика. 2023. №1 (93). С. 16-27.
5. Лукша П.О., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. Московская школа управления СКОЛКОВО и Global Education Futures, 2020. 186 с.
6. Корепанова Н. Н., Прикот О. Г. Методология кадрового стратегирования в образовании: исследование кейсов частных школ Санкт-Петербурга // Человек и образование. 2024 № 1(78). С. 49–61.
7. Гривко Н.Н. Проектирование кадровых стратегий в частных школах Санкт-Петербурга. ВКР на соиск. квалификации магистра образования. СПб: НИУ ВШЭ, 2025.
8. Сковпень Н.Г. Корпоративное обучение в частных школах Санкт-Петербурга. ВКР на соиск. квалификации магистра образования. СПб: НИУ ВШЭ, 2025.
9. Рассказова В.Н. Управление в образовательной экосистеме. ВКР на соиск. квалификации магистра образования. СПб: НИУ ВШЭ, 2025.
10. Amal Farhat. Transforming a School into a Learning Community by Integrating FIRST Framework through a Professional Development Framework // Journal of Education and Training Studies. 2019. № 8(2). С. 57–62.
11. Glazer M. E., Page K. The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings // International Society for Technology in Education). 2016. № 22. Pp. 179–193.
12. Baraily, K. & Belbase, N. Unveiling the Factors for Teachers' Professional Development in Nepal/ Impact of Training Programs on Cooperative Management Efficiency. Brixton Scholarly Review. 2025. № 2. Pp. 41–53.

13. Nkiru Onwubuya Uju N. , Amobi Chinelo M., Atah Cletus A. Promoting the Professional Development of Business Studies Teachers in Junior Secondary Schools for Quality Education Delivery in the Technological Era in Anambra State // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2025. Vol. 16. No 2. P. 120.
14. Петряков П. А., Певзнер М. Н. Корпоративное обучение персонала как стратегия развития организации // *Человек и образование*. 2009. № 3(20). С.15–23.
15. Певзнер М. Н., Грауманн О., Петряков П. А. Корпоративная педагогика: учеб. пос. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010.
16. Каганов В. Ш. Корпоративное обучение как фактор обеспечения конкурентоспособности российских предпринимательских структур: автореф. дис. докт. экон. наук. М., 2012.
17. Баранов И.Н., Юрченков В.И. Корпоративное обучение для цифрового мира. АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020. 157 с.
18. Аллен М. Е – learning. Как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным. М.: Альпина Паблишер, 2016. 211 с.
19. Сенге Питер М., Клейнер А., Росс Ричард Б. Танец перемен. Новые проблемы самообучающейся организации. М.: Олимп – бизнес, 2024. 181 с.
20. Лебедев П. Корпоративное обучение в кризис. М.: Ridero, 2020. 302 с.

REFERENCES

1. Ryan, L. (2010). *Corporate Learning: A practical guide to effective corporate training*. Griffin Press. (In Russ.)
2. Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of self-learning organizations*. Kharkov. (In Russ.)
3. Gibbons, E., Van der Akker, P. & Vermeulen, T. (2021). *Metamodernism, historicity, depth affect after post-modernism*. Moscow: Ripoll House. (In Russ.)
4. Prikot, O.G. (2023). Digital well-being of a person in the educational ecosystem of metamodernism. Part 2. In: *Educational Policy*, 1 (93), 16–27. (In Russ.)
5. Luksha, P.O., Spencer-Case, D. & Kubista, D. (2020). *Educational ecosystems: emerging practice for the future of education*. Moscow School of Management SKOLKOVO and Global Education Futures. (In Russ.)
6. Korepanova, N. N. & Prikot, O. G. (2024). Methodology of personnel strategizing in education: a case study of private schools in St. Petersburg. In: *Man and Education*, 1 (78), 49–61. (In Russ.)
7. Grivko, N.N. (2025). *Design of personnel strategies in private schools of St. Petersburg*. [dissertation]. St. Petersburg. (In Russ.)
8. Skovpen, N.G. (2025). *Corporate training in private schools of St. Petersburg*. M.S., thesis, St. Petersburg: National Research University Higher School of Economics. (In Russ.)
9. Rasskazova, V.N. (2025). *Management in the educational ecosystem*. [dissertation]. St. Petersburg. (In Russ.)
10. Farhat, A. (2019). Transforming a school into a learning community by integrating FIRST framework through a professional development framework. In: *Journal of Education and Training Studies*, 8 (2), 57–65.
11. Glazer, E.M. & Hannafin, M.J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. In: *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 179–193.
12. Barailly, K., Belbase, N. (2025). Unveiling the factors for teachers' professional development in Nepal. Impact of training programs on cooperative management efficiency. In: *Brixton Scholarly Review*, 2, 41–53.
13. Onwubuya, U.N., Amobi, C.M. & Atah, C.A. (2025). Promoting the professional development of business studies teachers in junior secondary schools for quality education delivery in the technological era in Anambra State. In: *Mediterranean Journal of Social Studies*, 16 (2), 20.
14. Petryakov, P. A. & Pevzner, M. N. (2009). Corporate personnel training as an organization development strategy. In: *Man and Education*, 3 (20), 15–23. (In Russ.)
15. Pevzner, M.N., Graumann, O., & Petryakov, P.A. (2010). *Corporate pedagogy. Textbook*. Veliky Novgorod: NovSU named after Yaroslav-the-Wise. (In Russ.)
16. Kaganov, V. Sh. (2012). *Corporate training as a factor in ensuring the competitiveness of Russian entrepreneurial structures*. [dissertation]. Moscow. (In Russ.)
17. Baranov, I.N., & Yurchenkov, V.I. (2020). *Corporate training for the digital world*. ANO DPO Sberbank Corporate University. (In Russ.)

18. Allen, M. (2016). *E-Learning. How to make e-learning understandable, high-quality and accessible*. Moscow: Alpina Publisher. (In Russ.).
19. Senge, P. M., Kleiner, A. & Ross, R. B. (2024). *Dance of change. New problems of self-learning organization*. Moscow: Olimp-business. (In Russ.)
20. Lebedev, P. (2020). *Corporate training in crisis*. Moscow: Ridero. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Сковпень Наталья Геннадьевна – магистр, методист ИМЦ Петроградского р-на Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург

Прикот Олег Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург

Аристова Ольга Алексеевна – учитель английского языка частной школы «Крылья», Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Natalia G. Skovpen – Master (Education), Methodologist, Information and Methodological Centre of Petrogradskiy District, St.Petersburg

Oleg G.Prikot – Dr. Sci. (Education), Prof. Higher School of Economics National Research University, St.Petersburg

Olga A. Aristova – English teacher, Wings Private School, St.Petersburg

Вклад авторов:

Н.Г. Сковпень – разработка прикладной методологии исследования, сбор, обработка и интерпретация эмпирических данных

О.Г. Прикот – определение общей логики исследования и его теоретических основ, формулировка исследовательских выводов

О.А. Аристова – проведение библиометрического анализа, изучение иностранных источников по теме исследования

Contribution of the authors:

Skovpen N.G – development of applied research methodology, collection, processing and interpretation of empirical data

Prikot O.G. – general logic definition of the study and its theoretical foundations, formulation of research conclusions

Aristova O.A. – bibliometric analysis, studying foreign sources on the research topic

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-32-42

КОНКУРСНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Конасова Н. Ю.

Высшая школа экономики, Санкт–Петербург, Россия

konasova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5889-1748>

Статья поступила в редакцию 18.08.2025
Одобрена после рецензирования 29.08.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. В статье прослежена историческая динамика представлений о возможностях государственно-общественной оценки качества образования. Охарактеризованы особенности внешней оценки личностных достижений, образовательных результатов учащихся средней школы на конкурсных мероприятиях, учреждённых организациями, обществами, объединениями, не относящимися к системе образования. Проведён качественный и количественный анализ таких мероприятий, обосновано их значение как инструмента внешней оценки социально значимых образовательных результатов. Обозначены позитивные характеристики внешней оценки, предложены меры по устранению существующих проблем в её реализации.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, оценка качества образования, конкурсные мероприятия, личностные достижения, образовательные результаты учащихся средней школы.

Для цитирования: Конасова Н. Ю. Конкурсные мероприятия как инструмент внешней оценки социально значимых образовательных результатов // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.32–42. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-32-42>

Original article

COMPETITION EVENTS AS A TOOL FOR EXTERNAL EVALUATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT EDUCATIONAL RESULTS

N. Konasova

Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia

konasova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5889-1748>

The article was submitted on 18.08.2025
Approved after review on 29.08.2025
Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The article traces the historical dynamics of ideas about the possibilities of state-public assessment of the quality of education. The author characterizes the features of external assessment of personal achievements, educational results of secondary school students at competitive events established by var-

ious organizations, societies, associations not related to the education system. A qualitative and quantitative analysis of such events is carried out, their importance as tools for external assessment of socially significant educational results is substantiated. Positive characteristics of external assessment are outlined, measures to eliminate existing problems in its implementation are proposed.

Keywords: state and public administration, education quality assessment, competitive events, personal achievements, educational results of secondary school students.

For citation: Konasova, N. Yu. (2025) Competition events as a tool for external evaluation of socially significant educational results. In: *Man and Education*, 3 (84), 32–42 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-32-42>

Введение

Система государственно-общественного управления широко представлена в практике российского образования. Её развитие связано с эпохой реформ конца 1980-х годов. Понятие «государственно-общественное управление образованием» впервые появляется в Федеральном законе № 12-ФЗ от 13 января 1996 г. «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации „Об образовании“» (статья 12), сохраняется по настоящее время в актуальной редакции Закона (статья 89) от 31 июля 2025 года.

В научных публикациях тема государственно-общественного управления наиболее активно разрабатывалась в период 2000–2015 годов, в том числе в работах В. И. Гусарова, С. Г. Косарецкого [1; 2; 3], других авторов [4; 5].

Самостоятельными направлениями исследований в обозначенный период становятся проблемы участия общественности в оценке качества преимущественно общего образования, выявления через формы государственно-общественной, общественной оценки групп социально значимых образовательных результатов. Ряд работ, посвящённых общественной оценке качества образования, методам оценки социально значимых результатов, подготовлены и автором настоящей статьи [6].

Целью исследования, основные материалы которого представлены в настоящей статье, являются систематизация и анализ опыта и нормативной практики конкурсных мероприятий, учредителями которых являются разнообразные учреждения, объединения, организации, не относящиеся к системе образования. Так как опыт

такого рода мероприятий является массовым и адресованы они в значительной мере учащимся школьного возраста, целесообразно рассмотреть их в контексте современного состояния государственно-общественной оценки образовательных результатов и достижений, приобретающих социальную значимость.

Задачи исследования:

1. Провести сопоставительный анализ проблемы государственно-общественной оценки в научных источниках.
2. Обосновать возможность изучения конкурсных мероприятий как инструмента системы государственно-общественного управления образованием, внешней оценки социально значимых результатов.
3. Представить характеристики конкурсных мероприятий, организованных различными организациями и объединениями.
4. Обобщить результаты исследования, выявить возможности их использования в программах управления качеством образования.

Материалы и методы

Материалы исследования составили научные публикации (монографии, статьи) 2000–2024 годов по темам государственно-общественной оценки личностных достижений, социально значимых образовательных результатов.

Для изучения актуальной практики конкурсных мероприятий, инициированных не образовательными организациями и объединениями, использовался Перечень олимпиад и конкурсов Министерства

просвещения РФ¹. Мероприятия были выделены из общего состава наименований Перечня, систематизированы и классифицированы по составу учредителей, направлениям конкурсов. Был проведён выборочный качественный анализ нормативных актов (Положений), регламентирующих цели, задачи, содержание этих конкурсных мероприятий; охарактеризованы объекты экспертизы личностных достижений, определён состав экспертов.

Для анализа информационных материалов в части установления критериев оценки образовательных достижений, состава экспертов применялась программа искусственного интеллекта ChatGPT (модель GPT-4, OpenAI). Инструменты искусственного интеллекта использовались в соответствии с рекомендациями Российского института стандартизации по применению технологий искусственного интеллекта в образовании². Ссылки на сгенерированный контент представлены в разделе «Результаты».

Исследование основывалось на принципах доказательной педагогики, сочетающих качественные и количественные методы педагогического анализа. Их применение позволило зафиксировать актуальные характеристики системы государственно-общественного управления образованием в сегменте оценки образовательных результатов и личностных достижений, имеющих социальную значимость.

Результаты

К результатам исследования относятся данные:

– об исторической динамике представлений о системе государственно-общественного управления образованием в сегменте оценки образовательных результатов и личностных достижений, имеющих социальную значимость.

– о роли государственного управления образованием в сегменте оценки личностных достижений, общественно и социально значимых результатов;

– о широком представительстве организаций, объединений – учредителей конкурсных мероприятий, осуществляющих внешнюю оценку социально значимых образовательных результатов и личностных достижений;

– о наличии разветвлённой системы конкурсных мероприятий, разнообразных по содержанию, направленности, охвату, составу участников и экспертов, которые адресованы по преимуществу учащимся школьного возраста;

– о становлении практики государственно-общественной оценки, поддерживаемой государственной образовательной политикой, способствующей достижению социально значимых образовательных результатов.

Конкретизируем результаты исследования по обозначенным позициям.

Динамика представлений о возможностях и ресурсах государственно-общественной оценки

Источники конца 1990–2010-х годов фиксируют дефицит форм общественной оценки и предлагают проектные решения её возможных технологий (В.И. Гусаров [1], С.Г. Косарецкий [2], Н.Ю. Конасова [6], Т.Ю. Позднякова [7]). В указанный период распространённым становится признание несогласованности представлений школы и общества о качественных результатах образования и отчуждённости общества от процедур оценивания. «Ни в постановке целей образования, ни в оценке степени их достижения учащимися не принимают участия «потребители» продукта образования: общественные организации, родители, работодатели» [7, с. 130]. Инструментами решения проблемы такой несогласованности с начала 2000-х годов становятся форматы государственно-общественной оценки качества образования. Способствуя развитию системы государственно-общественного управления образованием, модели оценки качества

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2024 № 374 «Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202407040015?ysclid=m0gebn5scd132814> (дата обращения 27.07.2025)

² Технологии искусственного интеллекта в образовании. Функциональная подсистема создания научных публикаций. Общие положения //Издание официальное – Москва, Российский институт стандартизации, 2024, 13 с.

образования этого периода были реализованы в форматах публичных докладов, общественных экспертиз, аккредитаций и аттестаций [8; 9]. Такие форматы отражали потребность в аудите условий образовательной деятельности, однако при всей их целесообразности не обеспечивали формирование представлений о содержании и формах достижения социально значимых результатов. В этот же период апробировались отдельные проекты конкурсных форм оценки социально значимых результатов, получившие ограниченное распространение преимущественно в опыте инновационной практики.

Наиболее существенные изменения в теории и практике государственно-общественного управления, отражённые в источниках 2010-х годов, связаны с переосмыслением возможностей социального партнёрства. Было доказано, что включение в образовательное пространство социального партнёрства способствует социальной адаптации, конкурентоспособности личности, в том числе на рынке труда [10, с. 20]; «социальное партнёрство обеспечивает качественно иное пространство образовательной деятельности, способствует диверсификации ресурсной базы образования» [11, с. 35].

Ориентация на социальное партнёрство прослеживается и в современных источниках, в которых отмечается трансформация функций и форм социальных партнёрств, рост вовлечённости внешних по отношению к школе организаций в систему образования. Партнёрство осмысляется как инструмент формирования насыщенной образовательной среды [12], фактор повышения качества образования, новый тип совместной деятельности, обеспечивающий признание взаимной ответственности сторон за результат развития всех субъектов образования [13].

Сопоставительный анализ теоретических источников по теме государственно-общественной оценки конца 1990–2010 гг. и работ 2020-х годов свидетельствует, что в современной научной литературе тема социального аудита переме-

щается на периферию, а тема социального партнёрства актуализируется; рассматриваются её возможности в расширении образовательного пространства, в развитии конкурсных форм оценки личностных достижений.

В современных источниках оцениваются возможности конкурсов как эффективной формы партнёрского сотрудничества, средства наращивания профессиональной элиты [14]. Конкурс осмысляется как базовый элемент продвижения конкурентоспособности личности [15]. Конкурсы достижений интерпретируются как технологии, обладающие потенциалом расширения спектра оцениваемых компетенций, приближения к реалиям взрослой жизни [16].

Конкурсы достижений как современный инструмент оценки социально значимых результатов

Развитию представлений о конкурсах достижений как инструменте системы государственно-общественного управления и оценки социально значимых результатов способствуют методы их количественного (статистического) и качественного анализа.

При анализе статистики конкурсов в качестве предмета исследования был использован Перечень олимпиад и конкурсов, утверждённый приказом Министерства образования и науки в 2024 году³, обеспечивающий легитимизацию конкурсных мероприятий. В этом документе заявлено 98 организаций – учредителей конкурсов, фестивалей, олимпиад, смотров, турниров, соревнований, не относящихся к системе образования. Состав организаций представлен в таблице 1.

Анализ данных показал, что 12% от числа учредителей составили бюджетные учреждения, министерства и ведомства, в том числе учреждения науки, культуры (Институт археологии, Институт прикладной физики Российской академии наук,

³ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2024 № 374 «Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202407040015?ysclid=m0gebn5s cd132814> (дата обращения 27.07.2025)

Таблица 1/ Table 1

**Состав организаций – учредителей конкурсных мероприятий/
Organizational composition – founders of competitive events**

№	Вид организации, объединения	Кол-во
1	Бюджетные учреждения (в основном федеральные)	8
2	Министерства, ведомства	4
3	Автономная некоммерческая организация	28
4	Общества, ассоциации, партнёрства	22
5	Общественные организации	16
6	Фонды	16
7	Индивидуальные предприниматели	4
	Всего	98

Российская государственная детская библиотека и другие); молодёжные центры; организации, работа которых направлена на развитие социальных технологий, развитие малого предпринимательства. Учредителями конкурсных мероприятий обозначены Министерства внутренних дел и обороны, спорта (федеральное и региональное), Федеральное агентство лесного хозяйства.

88% состава учредителей – организации, объединения и учреждения различной формы собственности и масштаба, в том числе такие системообразующие как ООО «Яндекс», ОАО «Российские железные дороги», ПАО «Сбербанк России». Организации и объединения – учредители отражают социальную структуру общества, сферы науки, культуры, искусства; производственную, финансовую сферу, сферу социальной поддержки.

В Перечне представлены 144 мероприятия, организованные «внешними» учредителями. Состав мероприятий по численности и направленности представлен в таблице 2.

По направлению «Наука» 65% мероприятий представлены конкурсами проектных и исследовательских работ. Большинство конкурсных мероприятий (62%) по направлению «Искусство и культура» относятся к музыкальному и изобразительному искусству. В направлении «Техника и тех-

нологии» большую часть составляют конкурсные мероприятия по информатике и робототехнике (46%); ещё 18% – конкурсы по развитию инженерных решений, технологические проекты.

Социальное направление представлено в основном конкурсами проектов по развитию туризма, решению экологических проблем, охране безопасности жизнедеятельности, развитию территорий. К социальному направлению относятся разнообразные патриотические конкурсы, конкурсы продвижения семейных ценностей и инициатив, ценностей традиционной и народной культуры. В социальное направление входят конкурсные

Таблица 2/ Table 2

**Состав конкурсных мероприятий по численности и направленности/
Composition of competitive events by number and focus**

№	Направленность	Кол-во
1	Наука	26
2	Искусство и культура	26
3	Техника и технологии	39
4	Социальная сфера	24
5	Спорт	9
6	Комплексные	20
	Всего	144

мероприятия с обозначенной в названиях профориентационной направленностью. Патриотическая направленность, продвижение традиционных ценностей и традиций частично присутствует и в комплексных конкурсах, объединяющих научные, творческие, спортивные мероприятия.

В конкурсах по всем направлениям представлены мероприятия, адресованные одарённым и талантливым детям. В единичном количестве в Перечне присутствуют мероприятия, адресованные категориям детей с проблемами в развитии. Незначительно по количеству мероприятий, но массово по охвату участников в Перечне присутствуют конкурсы, смотры для воспитанников кадетских классов, суворовских и нахимовских училищ.

Характеристики конкурсных мероприятий раскрывает качественный анализ их Положений, в которых зафиксированы целевые ориентиры, состав образовательных результатов и личностных достижений, категории экспертов. Значимая информация содержится как на страницах конкурсов, так и в средствах массовой информации. В открытом доступе публикуются данные о составе, категориях, количестве участников; критериях оценивания и результатах проведения мероприятий. Характеристика конкурсов содержится в релизах, отзывах, аналитических материалах. В исследовании был проведён выборочный анализ указанных источников.

Для получения представлений о критериях оценки образовательных достижений, составе экспертов использовалась программа искусственного интеллекта ChatGPT (модель GPT-4, OpenAI). Были составлены запросы (промты) к программе, относящиеся к видам образовательных результатов, которые оцениваются в конкурсных мероприятиях; затребована информация по критериям оценивания достижений школьников в конкурсных испытаниях, организуемых бизнес-обществами (компаниями, фондами, предпринимательскими ассоциациями), общественными организациями и объединениями социальной направленности.

Результаты качественной оценки позволили определить виды личностных, метапредметных, предметных, творческих результатов, оцениваемых в конкурсных мероприятиях.

К личностным результатам отнесены такие качества конкурсантов, как инициативность, освоение позиции лидера, высокий уровень мотивации. Значимыми метапредметными результатами признаны способности к решению нестандартных задач, навыки коммуникации, развитое критическое мышление. При оценке предметных результатов в конкурсах обращается внимание на готовность применять теоретические знания на практике. Особое внимание при оценивании уделяется творческому подходу, оригинальности и креативности идей, их инновационности; наличию предпринимательского мышления⁴.

Показатели результативности различаются в зависимости от сферы деятельности организаторов конкурсов. Там, где организаторами являются представители бизнеса, внимание уделяется умению учащихся ориентироваться в современных тенденциях развития производства, техники и технологий; практической применимости предлагаемых решений, творческому, нестандартному подходу, реалистичности и учёту возможных рисков. В конкурсных мероприятиях социальной направленности поддержку и поощрение получают работы гуманистической направленности, подготовленные с учётом интересов различных целевых аудиторий, с обоснованной актуальностью и значимостью для общества. Социальная значимость является важным критерием и для оценки продуктов бизнес-конкурсов⁵.

В ходе исследования были также сформулированы запросы о категориях экспертов, привлекаемых к оценке образовательных достижений школьников, видах достижений по направлениям деятельности.

⁴ OpenAI. ChatGPT [Электронный ресурс]

// <https://chat.openai.com> (дата обращения: 24.07.2025).

⁵ Там же

Для перепроверки данных, полученных программой генерации текста ChatGPT, методом случайной выборки «вручную» были проанализированы тексты нескольких положений всероссийских конкурсов и олимпиад различной направленности. Примеры анализа Положений в структурированной форме представлены в таблице 3.

В результате сопоставления сгенерированных и оригинальных данных не было обнаружено существенных расхождений, а их комплексное использование позволило расширить представление о специфических возможностях конкурсных мероприятий, учредителями которых выступают организации и объединения, не входящие в систему образования.

Обсуждение результатов

Изучение информации о конкурсных мероприятиях, организаторы которых не относятся к системе образования, свидетельствует об их особенностях, определённых различиях. Прежде всего конкурсы различаются масштабом и охватом. Например, в Перечне одновременно представлены межрегиональные «Дельфийские игры» и программы, учреждённые детским лагерем «Колосок». Некоторые организации ограничиваются единственным конкурсным мероприятием (компания «Россети»), другие выступают учредителями нескольких конкурсных программ (Общественная малая академия наук «Интеллект будущего», Общество с ограниченной ответственностью «Международный центр научно-исследовательских проектов»).

Таблица 3/ Table 3

Содержание конкурсных мероприятий/ Content of the competition events

Название	Предмет оценивания	Эксперты
1. Олимпиада школьников группы компаний «Россети»	Применение знаний по предметам при решении прикладных задач	Представители партнёрских организаций, эксперты в сфере подготовки кадров
2. Конкурс «Идеи, преобразующие города»	Креативность, уникальность, функциональность проектов	Представители органов власти, общественных объединений, бизнеса и научного сообщества
3. Олимпиада «Символы России. Русский язык: история письменности»	Знание предмета, развитие интеллектуально-аналитических способностей	Научные работники, писатели, историки, работники музеев, библиотекари
4. Конкурс «Туристический код моего города, посёлка, района. ПРО-туризм»	Уникальность, практическая значимость, социокультурное влияние	Представители туристических компаний, общественных объединений, бизнеса, научных учреждений
5. Олимпиада «Яндекс-учебника» по информатике	Предметные знания по математике и информатике, применение на практике, оригинальность идеи	Сотрудники проекта «Яндекс-учебника»
6. Кейс-чемпионат по предпринимательству «MIR»	Критическое мышление, работа в команде	Представители предприятий и общественных организаций

Многие конкурсные мероприятия объединяет то, что их учредители выполняют, помимо основных, содержательных, организационных, координационных функции. Они аккумулируют ресурсы нескольких организаций, привлекают специалистов различных категорий и областей. Ряд организаций-учредителей в качестве партнёров указывают Министерство просвещения РФ. Сам факт утверждения правомочности проведения конкурсных мероприятий приказом Министерства просвещения РФ свидетельствует об их государственном признании и поддержке.

Фактически, на современном этапе получила подтверждение продвигаемая в 2010-е годы идея о том, что «общественная оценка результатов школьного образования является коллективным процессом, для реализации которого необходимо создание неформальных сетевых сообществ (структур), в рамках которых может быть организована деятельность по согласованию ценностей образования, осуществлена возможность их презентации» [17, с. 115].

Тогда как в современной теории ещё фиксируется недостаточная разработанность проблемы привлечения независимых организаций для оценки в общем образовании, на практике «внешняя оценка как один из уникальных инструментов в образовательной политике» [18, с. 98] используется достаточно широко.

Изменения в масштабах, содержании, формах государственно-общественной оценки, приобретение ею деятельностного характера несомненно связаны с современными тенденциями в социальной политике, её нацеленностью на поддержку достижений детей и молодёжи. Свидетельством этому являются и Указы Президента (издававшиеся с 2015 года), направленные на развитие одарённых детей, и Постановления Министерства просвещения. И если первоначально речь шла прежде всего об одарённых детях, то с начала 2020-х годов актуализировался тренд на создание «системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов, основанной на принципах справедли-

вости, всеобщности ...»⁶, на «реализацию потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности»⁷.

Корректировка социальной политики повлияла на актуализацию и развитие сегмента государственно-общественной оценки, сделала востребованными апробированные ранее в инновационной практике модели социального партнёрства по оценке личностных достижений, привлекла новых акторов, в том числе заинтересованных в продвижении узнаваемости, привлекательности собственных брендов, развитии интереса молодого поколения к тем сферам деятельности, которые организаторы представляют. Не последним фактором стало и выделение грантов, появление возможности у органов государственной власти и управления оказывать финансовую поддержку. Мотивация участия организаций, учреждений, объединений в поддержке конкурсов оценки достижений может стать темой самостоятельного исследования. Отметим взаимный интерес государства в вовлечение общественности в процедуры внешней оценки и интерес общественности к такой форме социального партнёрства как оценка личностных достижений и образовательных результатов.

Государственно-общественная оценка личностных достижений, демонстрируя на современном этапе экспонентный рост числа конкурсных мероприятий, хотя и может быть охарактеризована как пози-

⁶ Приказ Минпросвещения России от 19.10.2020 № 575 «Об утверждении Методики расчёта показателя «Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся». URL https://xn--80aayamnhpkade1j.xn--p1ai/documents/2020.10.19_pr_575_metodika.pdf?ysclid=mdj27nxlej219567444 (дата обращения: 24.07.2025).

⁷ Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 24.07.2025).

тивное явление, не свободна от некоторых противоречий, самое сущностное из которых относится к ограниченному признанию школой достижений, полученных её учащимися на конкурсах, организованных необразовательными организациями. По-прежнему мерилом успеха для школы являются ведомственные предметные олимпиады, в значительной мере ориентированные на объём и уровень теоретических знаний.

Личные успехи ученика оцениваются вузами, у которых в наибольшем приоритете формы оценки предметных результатов, содержащие преимущественно задания тестового теоретического характера, рассчитанные на селективный отбор наиболее одарённых учащихся.

Заключение

Для большинства школ и вузов значимыми показателями успешности являются количество призёров и победителей конкурсных мероприятий, учреждённых структурами, относящимися к государственным органам управления, министерствам и ведомствам; организациями системы высшего профессионального и дополнительного образования. Де факто конкурсная активность, когда она проявляется в мероприятиях, инициированных организациями, учреждениями, объединениями, представляющими иные сферы (бизнеса, социальной и общественной поддержки) остаётся значимым, но, как правило, личным делом учеников, иногда успехом учителя, если он принимал участие в подготовке к конкурсу.

Проведённый анализ конкурсных мероприятий, учредителями которых являются учреждения, объединения, организации, не относящиеся к системе образования, свидетельствует о потенциально широких возможностях их использования в школьной практике, в системе оценивания результатов образования.

К таким возможностям относятся:

– развитие у школьников представлений о различных направлениях и видах деятельности, реального, а не сконструированного опыта предпрофессиональных и профессиональных проб;

– возможности деятельностной оценки метапредметных и личностных результатов, компетенций, с которыми формальное образование по-прежнему справляется не слишком успешно, предлагая сложные умозрительные модели, не слишком связанные с реальной жизнью;

– приобретение опыта взаимодействия с авторитетными взрослыми, ровесниками;

Большинство обозначенных возможностей в значительной степени относится не к академическим, «знаниевым» результатам, а к воспитательным социализирующим эффектам неформального образования. Настало время признать значимыми эти эффекты; учитывать не только победы, но саму творческую познавательную активность личности, поощряя и поддерживая её по месту основного пребывания школьника, то есть в общеобразовательной организации.

Предлагаемый подход предусматривает определённые изменения в управлении на разных уровнях системы образования. В состав таких изменений может войти признание в качестве оцениваемой итоговой исследовательской или проектной работы результатов, представленных на «общественном» конкурсе.

Значимым вкладом в развитие системы государственно-общественного управления будет и легитимизация через общественные конкурсные мероприятия процедур оценки ключевых компетенций, признание через неформальные конкурсы опыта прохождения профессиональных проб.

Предстоит определить адекватные формы признания системой образования, в том числе формального, общественной активности личности в конкурсных мероприятиях социальной, патриотической направленности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гусаров В.И. Государственно-общественное образование. Самара: НТЦ, 2006. 419 с.
2. Косарецкий С. Г. Государственно-общественное управление образованием: от прецедентов к институту. Исследования и разработки. М.: Вердана, 2010. 371 с.
3. Косарецкий С. Г. , Мерцалова Т.А. , Седельников А.А. Общественное участие в управлении качеством образования // Народное образование. 2014. № 1. С. 41–48.
4. Фёдорова Н.М. Историко-педагогическая характеристика этапов становления государственно-общественного управления школьным образованием в России// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С 44–50.
5. Государственно-общественное управление, оценка деятельности школы-инновационные ресурсы развития системы образования: коллективная монография /Академия постдипломного педагогического образования; под ред. И.В. Гришиной, Н.Ю. Конасовой. СПб.: АППО, 2011, 180 с.
6. Конасова Н.Ю. Общественная экспертиза качества школьного образования. СПб.: Каро. 200. 208 с.
7. Позднякова Т.Ю. Общественная компонента в оценке качества социально значимых результатов школьного образования // Омский научный вестник. 2008. Вып. № 4 (69). С. 129–133.
8. Трошков С.Н., Красюк Г.Н. Публичный доклад школы как информационная основа организации диалога участников образовательного процесса // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров . 2011. № 4. С.86–93
9. Манокина Е.В., Климова О.И., Ягодкина О.К. Программа общественной экспертизы «Качество образовательных услуг» //Управление качеством образования. Теория и практика эффективного администрирования. 2017. № 5. С. 22–38
10. Тюкалова Н.В. Социальное партнёрство в образовательной практике как фактор повышения качества начального профессионального образования : автореф. дис... канд. пед. наук. Ижевск, 2010. 21 с.
11. Гришина И.В. Развитие практик государственно-общественного управления образованием в Петербургской школе // Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования» . 2015. № 1. С. 17–36
12. Козлова М. А., Симонова О. А., Мадфес О. Н. Социальные партнёрства современной российской школы как инструменты формирования насыщенной образовательной среды и преодоления неравенства // Социологический журнал. 2024. Том 30. № 1. С. 143–170.
13. Мартыненко Е.Е. Развитие социального партнёрства как фактор повышения качества образования // Материалы научно-практической конференции СЗИУ РАНХИГС. 2023. № 1. С.38–45
14. Троещерстова Д.А. Олимпиадное движение в партнёрстве «школа – вуз – предприятие» // Высшее образование в России 2018 .№ 12. С. 116–125.
15. Сосновская Е.М. Пути совершенствования конкурсов достижений как средства воспитания конкурентоспособности обучающихся // Ярославский педагогический вестник . 2023. № 1 (130) .С. 39-47
16. Сосновская Е.М. Технологии развития личностной конкурентоспособности старшекласников // Педагогика и просвещение. 2023. № 3. С.119–128.
17. Конасова Н.Ю., Канатов А.И. Педагогическое проектирование неформальных процедур оценивания социально-значимых результатов школьного образования // Человек и образование. 2013. № 3. С.112–116
18. Егоров К.Б., Захарова В.А. Внешняя оценка в управлении образовательной организацией // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики . 2021. № 2. С. 94–110

REFERENCES

1. Gusarov, V. I. (2006). *State and public education*. Samara: NTC. (In Russ.)
2. Kosaretsky, S. G. (2010). State and public management of education: from precedents to the institute. In: *Research and development*. Moscow: Verdana. (In Russ.)
3. Kosaretsky, S. G., Mertsalova & T.A. & Sedelnikov, A. A. (2014). Public participation in quality management of education. In: *Public Education*, no. 1, pp. 41–48. (In Russ.)
4. Fedorova, N. M. (2009). Historical and pedagogical characteristics of the stages of formation of state and public management of school education in Russia. In: *Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, no. 94, pp. 44–50. (In Russ.)
5. Grishina, I.V. & Konasova, N.Yu. (eds.) (2011). *State and public administration, assessment of school activities – innovative resources for the development of the education system*. SPb.: APPO. (In Russ.)

6. Konasova, N.Yu. (2009). *Public examination of the quality of school education*. SPb.: Karo. (In Russ.)
7. Pozdnyakova, T. Yu. (2008). Public component in assessing the quality of socially significant results of school education. In: *Omsk Scientific Bulletin*, no.4 (69), pp. 129–133. (In Russ.)
8. Troshkov, S.N. & Krasynun, G.N. (2011). Public report of the school as an information basis for organizing a dialogue between participants in the educational process. In: *Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel*, no. 4, pp. 86–93. (In Russ.)
9. Manokina, E.V., Klimova, O.I. & Yagodka, O.K. (2017). The program of public examination “Quality of educational services». In: *Education Quality Management. Theory and Practice of Effective Administration*, no. 5, pp.22–38. (In Russ.)
10. Tyukalova, N.V. (2010). Social partnership in educational practice as a factor in improving the quality of primary vocational education: Abstract of Ph.D. thesis, Udmurt State University. Izhevsk. (In Russ.)
11. Grishina, I.V. (2015). Development of practices of state and public management of education in the St. Petersburg school. In: *Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*, no. 1, pp.17–36. (In Russ.)
12. Kozlova, M.A., Simonova, O.A. & Madfes, O.M. (2024). Social partnerships of the modern Russian school as tools for forming a rich educational environment and overcoming inequality. In: *Sociological Journal*, no. 1, pp. 143–170. (In Russ.)
13. Martynenko, E.E. (2023). Development of social partnership as a factor in improving the quality of education. In: *Proceedings of the scientific and practical conference of the North-West Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*, no. 1, pp. 38–45. (In Russ.)
14. Troesherstova, D.A. (2018). Olympiad movement in the partnership “school – university – enterprise». In: *Higher education in Russia*. no. 12, pp. 116-125. (In Russ.)
15. Sosnovskaya, E.M. (2023). Ways to improve achievement competitions as a means of nurturing the competitiveness of students. In: *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no.1 (130), pp. 39–47. (In Russ.)
16. Sosnovskaya, E.M. (2023). Technologies for developing personal competitiveness of high school students. In: *Pedagogy and Education*, no. 3, pp. 119–128. (In Russ.)
17. Konasova, N.Yu. & Kanatov, A.I. (2013). Pedagogical design of informal procedures for assessing socially significant results of school education. In: *Man and Education*, no, 3, pp. 112–116. (In Russ.)
18. Egorov, K.B. & Zakharova, V.A. (2021). External assessment in the management of an educational organization. Bulletin of PNRPU. In: *Problems of Linguistics and Pedagogy*, no. 2, pp. 94–110. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Конасова Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий эксперт Управления по организации приёма и работе с абитуриентами, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Natalia Yu. Konasova – Candidate Sci. (Education), Assoc. Prof., Leading expert, Department for organizing admissions and working with applicants, National Research University “Higher School of Economics”, St. Petersburg

Научная статья

УДК 371.1.08

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-43-54

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СУВЕРЕНИТЕТА ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Камка С. В.

Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

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

Статья поступила в редакцию 30.06.2025
Одобрена после рецензирования 09.07.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. В статье представлены результаты анализа комплекса исследований и опыта применения технологий и инструментов управления кадрами в образовании, которые стали основой для разработки подхода к проектированию кадровой политики образовательной организации в условиях суверенитета отечественного образования. В работе, охватывающей период с 2020 по 2025 гг., использовались теоретические и эмпирические методы, а также методы моделирования и проектирования. Комплекс проведённых исследований включал апробацию инструментов проектирования кадровой работы в 27 образовательных организациях. Участниками стали более 1600 педагогов и руководителей системы образования. Актуальность темы проектирования кадровой политики в условиях суверенитета отечественного образования обусловила разработку и реализацию дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Формирование кадровой политики образовательной организации». Ключевые компоненты содержания программы соответствуют логике проектирования кадровой политики на уровне образовательной организации (с возможностью использования на муниципальном и региональном уровнях), способствующие формированию педагогического коллектива, способного решать современные задачи образования. Практическая значимость работы заключается в том, что предлагаемые к применению подходы, технологии и инструменты апробированы на практике, доказали свою эффективность и могут быть рекомендованы к использованию в практике управления в системе образования.

Ключевые слова: кадровая политика, организационная культура, педагогические ценности, педагогический коллектив, суверенитет отечественного образования.

Благодарности: автор выражает искреннюю благодарность Российской академии образования за апробацию результатов исследования, а также экспертам за рецензирование работы.

Для цитирования: Камка С. В. Проектирование кадровой политики образовательной организации в условиях суверенитета отечественного образования // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 43–54. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-43-54>

Original article

DESIGNING PERSONNEL POLICY OF EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE CONTEXT OF THE SOVEREIGNTY OF NATIONAL EDUCATION

S. Kamka

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

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

The article was submitted on 30.06.2025

Approved after review on 09.07.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The article presents the results of the analysis of a set of research and experience in the use of technologies and tools for personnel management in education, which have become the basis for developing an approach to designing personnel policy in the context of the sovereignty of domestic education. The work covers the period 2020–2025, uses theoretical and empirical methods, as well as modeling and design methods. The set of conducted studies included the pilot testing of personnel management tools in 27 educational institutions across. More than 1600 teachers and heads of the education system became participants. The relevance of the topic of designing personnel policy in the context of the sovereignty of domestic education has led to the development and implementation of an additional professional development program “Formation of personnel policy of an educational organization”. The key components of the program content correspond to the logic of designing personnel policy at the level of an educational organization (with the possibility of using at municipal and regional levels), contributing to the formation of the teaching staff capable of solving modern educational problems. The practical significance of the work lies in the fact that the proposed approaches, technologies and tools tested in practice, have proven their effectiveness and can be recommended for use in the practice of management in the education system..

Keywords: personnel policy, organizational culture, pedagogical values, teaching staff, sovereignty of national education.

Acknowledgements: The author expresses sincere gratitude to the Russian Academy of Education for comprehensive support and the opportunity to test and scale the results, as well as to the experts for reviewing the work.

For citation: Kamka S. V. (2025). Designing personnel policy of educational organization in the context of the sovereignty of national education. In: *Man and Education*, 3 (84), 43–54 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-43-54>

Введение

Политика государства, основанная на формировании нового подхода к кадровой политике в образовании, способствует реализации накопленного человеческого капитала в трудовой деятельности: «Если знания и умения являются ядром человеческого капитала, то и роль образования может рассматриваться как ключевая» [1, с. 34]. Суверенитет отечественного образования подразумевает способность си-

стемы воспроизводить кадры для решения задач экономического и технологического суверенитета государства. Основным ядром образовательной политики и ресурсом достижения стратегических целей развития российского общества и государства, с точки зрения современных исследователей, является эффективная кадровая политика [1–6].

В отечественной системе образования результаты деятельности являются «об-

щественно значимым благом и осуществляются в интересах человека, семьи, общества и государства»¹, а успешность образовательной организации напрямую связана с возможностью педагогических коллективов подготовить выпускников к максимальной реализации собственного потенциала в будущей трудовой деятельности: «Современный учитель в настоящее время сталкивается с одним из самых сложных вызовов в своей профессиональной деятельности – необходимостью обеспечения технологического и мировоззренческого суверенитета Российской Федерации. В одиночку с этим вызовом справиться крайне сложно или практически невозможно, это задача для педагогического коллектива» [7, с. 112].

Таким образом, поиск эффективных подходов, методов и инструментов проектирования кадровой политики в образовании становится одной из важнейших научных и практических проблем, от решения которых зависит достижение задач государственного суверенитета РФ.

Анализ эффективности применяемых мер кадровой и демографической политики показывает, что «сегодняшнее состояние рынка труда можно описать как действительно тяжёлое. Имеющиеся сегодня тенденции будут характеризовать рынок труда как минимум в ближайшие семь лет, что обусловлено сложившейся демографической ситуацией» [4, с. 54].

Обзор научной литературы и исследований практики управления в системе образования выявил круг проблем: в ситуации кадрового дефицита работа управленческой команды основана на формальном закрытии вакансий, а не на идеях развития [1; 5; 7]; тенденция оттока молодых кадров из образовательных организаций с одновременным уходом на пенсию опытных педагогов усиливает кадровый дефицит, требует пересмотра подходов к адаптации

молодых педагогов, удержанию персонала и обучению руководителей проектированию эффективной кадровой политики [4; 6; 8–10]; кадровый дефицит одновременно с высокой бюрократической нагрузкой является основной причиной перегрузки педагогов, усиливается профессиональная изоляция и, как следствие, качество профессиональных коммуникаций [5; 7; 9; 11]; не в полной мере реализуется потенциал методической системы как источника профессионального развития и ключевого фактора удержания педагога на рабочем месте [7; 9–14]; наблюдается снижение интереса современных учёных к проблемам формирования системы ценностей в образовании как основы развития личности обучающихся [13]; одновременно наблюдается снижение интереса исследователей к проблемам формирования педагогического коллектива: «в последние десятилетия вместе с понятием «педагогического коллектива» из исследований исчезли понятия позитивного отношения к целям группы и коллектива, готовность объединять цели группы и свои собственные для достижения более высокого результата профессиональной деятельности, а также способность понимать и принимать цели и ценности коллектива» [7, с.111].

В связи с этим для современных исследователей образовательной и кадровой политики ключевым становится поиск ответа на вопрос: какие управленческие и организационные решения необходимы для преодоления кадрового кризиса в системе образования и обеспечения реализации задач государственной кадровой политики в контексте суверенитета отечественного образования?

В образовании и педагогике формирование системы ценностей происходит через совместную деятельность учителя и ученика, в которой педагог выступает носителем гуманистических ценностей культуры, которая выражается направленностью внимания на личность обучаемого, педагогическим гуманизмом, желанием и умением выстраивать позитивные отношения, сотрудничеством как установкой

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007> (дата обращения: 25.06.25)

на взаимодействие, стремлением быть «соавтором» учебного процесса [7; 13; 14].

Образование в России имеет глубокие традиции и призвано решать задачи формирования и развития человека, способного к творческой и трудовой деятельности. Однако, сегодня отмечается снижение интереса в научной среде к проблеме формирования системы педагогических ценностей, аксиологии, антропологии как фундаменту воспитания личности «Человека культуры» (термин Е.В. Бондаревской) [13; 15] в педагогическом образовании и научном дискурсе [13].

Механизмом решения проблем может явиться проектирование и реализация кадровой политики, основанной на ценностях отечественного образования для достижения устойчивого развития образовательных организаций и достижения высокого качества образования.

Противоречие между растущим запросом на эффективную кадровую политику в образовательных организациях и существующими практиками определило цель исследования: разработать подход к проектированию кадровой политики на уровне образовательной организации как системного механизма формирования профессионального педагогического коллектива, способного обеспечивать высокое качество образования в условиях суверенитета отечественной системы образования.

Методология и методы исследования

На первом этапе (2020–2021 гг.) осуществлялось теоретическое и эмпирическое изучение проблем реализации кадровой политики в структуре образовательной политики РФ. В 2020 году создан «Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов Свердловской области», на площадке которого проведён комплекс исследований, включающий исследование запросов и потребностей педагогов в профессиональном развитии, сопоставительный анализ качества образования и выявленных дефицитов педагогов, эффективности системы ДПО и ресурсов региональной системы образования в ре-

шении задачи повышения качества образования.

На втором этапе (2022–2023 гг.) разработаны основные компоненты организационно-содержательной модели формирования кадровой политики на региональном (муниципальном) уровне, проведена апробация инструментов работы с кадрами в городской системе образования, в том числе оценки компетенций учителей.

С целью уточнения подходов к проектированию кадровой политики в системе образования, апробации технологий и инструментов кадровой работы проведены исследования кадровой статистики, организационной культуры, коммуникаций, притока и оттока кадров, локальной нормативно-правовой базы образовательных организаций. В исследовании на этом этапе приняло участие более 1600 педагогов и руководителей из 27 образовательных организаций городского округа, расположенного в Центральном федеральном округе. Основные методы: сбор статистической информации и анкетирование. Обработка данных велась с помощью инструментов Google Forms, Python 3, Microsoft Excel.

На третьем этапе (2024–2025 гг.) систематизированы результаты проведённых исследований, уточнены подходы к проектированию кадровой политики в условиях суверенитета отечественного образования, разработана и реализована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Формирование кадровой политики образовательных организаций», проведён анализ нормативно-правовой базы образовательных организаций-участников обучения (70 организаций) из Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга и Свердловской области, Нижнего Новгорода, Великого Новгорода, Иркутска, Грозного и других территорий Российской Федерации.

Результаты

Стратегические вызовы в образовательной сфере, включая задачи достижения государственного суверенитета во всех

сферах экономики, обуславливают особую значимость формирования эффективной кадровой политики на всех уровнях образования. В результате проведённой работы разработана организационно-содержательная модель, включающая стратегический, технологический и аналитико-прогностический компоненты, отражающие основное содержание, этапы, ход и логику проектирования кадровой политики на уровне образовательной организации с возможностью масштабирования и использования результатов на муниципальном и региональном уровнях.

Стратегический этап проектирования состоит из трёх блоков (целевой, аксиологический, нормативно-правовой) и направлен на разработку кадровой стратегии образовательной организации, основанной на государственной политике в образовании.

Целевой блок предполагает постановку целей на основании системного анализа стратегических документов, целей и задач конкретной территории и организации [6; 16].

Аксиологический блок определяет успешность разрабатываемой кадровой политики в образовании, поскольку система профессиональных педагогических ценностей, основанная на традициях отечественного образования и принятая педагогическим коллективом, организует весь уклад жизни детско-взрослого сообщества и влияет на мировоззрение обучающихся [17]. Следовательно, основной задачей для руководителей образовательных организаций становится формирование целостного педагогического коллектива, объединённого профессиональными целями и педагогическими ценностями, способного к совместному решению профессиональных задач.

Нормативно-правовой блок стратегического этапа проектирования кадровой политики основывается на анализе нормативно-правовой базы, изменений в трудовом законодательстве РФ и приведении в соответствие локальной нормативно-правовой базы образовательных организаций.

Экспертиза локальной нормативно-правовой базы обеспечивает соблюдение прав работников, что является одним из основных факторов удовлетворённости персонала организации условиями труда и удержания педагогов в профессии. В нашей практике был проведён анализ по соблюдению трудового законодательства 70 образовательных организаций в рамках реализации программы повышения квалификации «Формирование кадровой политики образовательной организации», который подтвердил необходимость обучения руководителей и административных команд основам применения профессиональных стандартов в образовательных организациях.

Таким образом, одним из важнейших направлений кадровой политики в образовательной организации становится внедрение профессиональных стандартов и приведение локальной нормативной базы в соответствие с современным законодательством.

Технологический этап проектирования включает блок кадровой статистики и блок кадровых исследований.

Кадровая политика предполагает и обосновывает необходимость использования конкретных методов управления кадрами: отбора и подбора, планирования, расстановки, адаптации и сопровождения, оценки, обучения и развития, включая развитие карьеры педагогов.

С целью апробации и отбора инструментов для проектирования кадровой политики в образовании проведён ряд исследований в 27 образовательных организациях на территории Центрального федерального округа.

Блок кадровой статистики является обязательным и необходимым при проектировании кадровой политики образовательной организации, осуществляется через сбор и анализ данных кадровой статистики, позволяющей принимать обоснованные кадровые решения, выстраивать кадровый прогноз на анализе проверенной информации о сотрудниках организации.

Проблема использования кадровых данных в образовании заключается прежде всего в их подвижности в связи с текучестью персонала и быстрым устареванием данных по большинству параметров (стаж, категория, дополнительное профессиональное образование и др.). Однако, как показал наш опыт, именно этот блок наиболее важен для проектирования кадровой политики образовательной организации, поскольку позволяет подробно изучить педагогический коллектив, сопоставить параметры, определить проблемное поле и обозначить шаги для достижения целей организации и территории.

Блок *кадровых исследований* включал изучение организационной культуры, внутренних коммуникаций, особенностей профессионального развития педагогов, притока и оттока кадров [18]. Методология изучения организационных культур и внутренних коммуникаций основывалась на разработках В.А. Ясвина [19], которые явились основой для принятия управленческих решений и проектирования кадровой политики организации.

Организационная (корпоративная) культура определяет ценности, нормы и поведенческие стандарты, которые разделяют сотрудники, в свою очередь, понимание этих элементов позволяет руководству разработать эффективные стратегии мотивации персонала. Сильная организационная культура способствует созданию благоприятной рабочей атмосферы, в которой педагоги чувствуют себя частью единой команды, стремящейся к общим целям. Культуру организации составляют такие элементы, как система целей, норм и правил, особенности коллектива, специфика деятельности [20].

Внутренние коммуникации обеспечивают прозрачность и открытость обмена информацией, идеями и сообщениями между людьми внутри организации, обеспечивают эффективное взаимодействие, позволяют координировать действия в достижении общих целей. Внутренние коммуникации включают в себя как формальные, так и неформальные каналы передачи

информации и охватывают все уровни организационной структуры. Эффективная коммуникация способствует своевременному обмену информацией, что, в свою очередь, позволяет руководству оперативно реагировать на потребности и предложения сотрудников, улучшать условия труда для повышения общего уровня удовлетворённости работой.

Для управления кадрами важно учитывать особенности организационной культуры и коммуникационных процессов в школе для формирования такой кадровой политики, которая соответствует ценностям и целям образовательной организации. Понимание сильных сторон и точек развития школы позволяют грамотно выстроить мероприятия по подбору и адаптации новых сотрудников, их профессиональному развитию и удержанию, что обеспечивает устойчивое развитие и повышение качества образования.

Структура исследования организационной культуры включала 4 диагностических блока: отношение к образовательной организации (27 вопросов); организационная культура в образовательной организации (6 вопросов); мотивационная среда в образовательной организации (14 вопросов); удовлетворённость от работы (19 вопросов). В анкетировании приняли участие 1722 сотрудника. Значительная доля участников имеет педагогический стаж более 20 лет, категория опытных педагогических работников (от 10 лет) составляет 66%, почти половина опрошенных сотрудников (47%) работает в организации от 5 до 20 лет, следующая крупная категория работников – те, кто работает в одной школе уже более 20 лет.

Результаты исследования «*Диагностика отношения к образовательной организации*» представлены по следующим параметрам: коммуникация с коллегами, участие в жизни и развитии образовательной организации, отношение к обучающимся, отношение к образовательному процессу.

Коммуникация с коллегами. Изучение показателей по уровню развития коммуникации в школе позволяет определить

особенности взаимодействия сотрудников, что способствует более эффективному управлению кадрами и улучшению внутреннего климата.

Анализ этих показателей помогает формировать кадровую политику, направленную на развитие профессиональных и личных качеств сотрудников. Высокий уровень коммуникации способствует обеспечению качества образования, так как улучшает обмен знаниями и опытом среди преподавателей.

Согласно результатам, в целом по исследуемому округу педагогические коллективы демонстрируют высокий уровень развития коммуникаций, достаточно многочисленная группа педагогов предпочитает не вступать в контакт со своими коллегами без крайней необходимости и почти половина опрошенных не проявляет интерес к образованию и опыту других сотрудников: половина работников (53,5%) отмечают, что стараются узнать, какие вузы заканчивали их коллеги, чтобы иметь более четкое представление об их квалификации, вторая половина (46,5%) наоборот не проявляет подобного интереса; минимум в 16 образовательных организациях из 27 имеется значительная доля сотрудников, которые не вступают во взаимодействие со своими коллегами без необходимости, что свидетельствует о слабых профессиональных связях части коллектива. Это также подтверждается тем фактом, что минимум в пяти школах присутствует доля педагогов и административных работников, считающих, что в их организации не получилось собрать коллектив из профессионалов. Минимум в семи школах значительная доля сотрудников испытывает трудности при взаимодействии с коллегами. Также значительное количество педагогов считают, что коллективу плохо известны результаты работы других учителей, часто отсутствует интерес к квалификации и образованию своих коллег.

Участие в жизни и развитии образовательной организации. Изучение показателей по уровню инициативности педагогов

позволяет руководству школы выявить новаторский потенциал в коллективе, готовность к новым инициативам, а также определить наличие лидеров, способных к организаторской работе и реализации инноваций. Кроме того, участие педагогов в жизни школы является ключевым фактором формирования корпоративной культуры и общего духа коллектива, что способствует повышению мотивации и продуктивности труда, а также снижению текучести кадров.

Отметим, что минимум в одиннадцати образовательных организациях от 26% до 42% сотрудников ответили, что не пытались сами что-либо менять в организации школьной жизни и выполняли только то, о чём их просили. Часто в этих же школах работники редко интересуются планами предстоящих мероприятий школы и редко или никогда не вносят предложения по совершенствованию жизни своей организации.

Отношение к обучающимся. Изучение данного параметра помогает определить уровень профессиональной этики и педагогической культуры в коллективе, что напрямую влияет на атмосферу в классе и качество взаимодействия между учителем и учениками. Исследование показателей отношения педагогов к обучающимся позволяет выявить потенциальные проблемы в образовательном процессе и разработать меры по их устранению, что способствует созданию благоприятной и поддерживающей среды для обучения и качества образования: почти треть всех опрошенных педагогов территории придерживаются мнения, что многие обучающиеся плохо воспитаны и мало эрудированы. Значительная доля из них в целом не интересуется жизнью своих выпускников.

Отношение к образовательному процессу. Анализ данного параметра позволяет выявить степень вовлеченности сотрудников, что важно для поддержания не только высокого уровня мотивации работников, но и для обеспечения качества образования. Понимание отношения педагогов к образовательному процессу играет ключевую

чевую роль в формировании кадровой политики, направленной на создание благоприятной рабочей среды, поддерживающей профессиональный рост и развитие педагогов, что в конечном итоге улучшает качество преподавания.

Согласно результатам, почти все сотрудники высоко оценивают образовательный процесс и школьные мероприятия, что говорит о достаточном уровне вовлечённости коллектива. Стоит отметить, что 14% педагогов не интересуются, какие методы применяют в работе их коллеги, что подтверждает отмеченные ранее затруднения в коммуникации части педагогов.

Исследование «*Диагностика организационной культуры педагогического коллектива*» может явиться полезным инструментом для дальнейшего формирования кадровой политики, позволяет выявить особенности школьной культуры, оценить восприятие текущего стиля лидерства и определить сильные и слабые стороны внутренней среды школы. Данные, полученные в ходе исследования, позволяют определить дальнейшие направления кадровой работы, включая совершенствование способов взаимодействия между администрацией и педагогами, что в конечном итоге обеспечивает высокий уровень профессиональных коммуникаций и влияет на качество образования.

На изучаемой территории в большинстве школ главная характеристика организационной культуры – школа подобна большой семье, и сотрудники школы имеют много общего. Выделяется только четыре школы, где сотрудники выбрали преимущественно другие характеристики. Стиль лидерства и управления коллективом чаще характеризуется через взаимопомощь, совместную работу и коллективность, значительную долю составляет ориентированность на результат.

Относительно стратегических целей школы респонденты демонстрируют большую степень разнообразия в ответах, преимущественно выбирая гуманистические ценности и поиск новых ресурсов. Для значительной части всех опрошенных кри-

терии успеха школы определяются через развитие человеческих ресурсов. Важно отметить, что от 11% до 35% опрошенных не знают о целях школы и критериях успеха, а сотрудникам части школ неизвестно о наличии или принципе работы системы вознаграждения.

В ряде школ процент и количество сотрудников, склоняющихся к отрицательным ответам и характеристикам, несколько выше, и чаще всего – это одни и те же организации, причём они имеют, как правило, несколько проблемных точек – взаимосвязи в коллективе, инициативность, стиль руководства, понимание задач организации, обустройство школы. При этом важно отметить, что уровень честности в ответах сотрудников этих организаций достаточно высокий.

За исследуемые 3 года в образовательные организации городского округа трудоустроились 341 педагог, при этом 336 педагогов покинули образовательные организации. Данные факты легли в основу исследования оттока кадров. Методология, результаты, выводы и наблюдения, выявленные в ходе анализа данных этого исследования, подробно описаны в статье «Предпосылки формирования новой кадровой политики через исследование оттока кадров в системе образования» [18].

Представленные исследования являются лишь небольшой частью из множества возможных инструментов анализа кадровой политики организации. Подобные исследования могут применяться по отдельности или в комбинации, в зависимости от целей и параметров, которые необходимо изучить. Регулярное проведение таких исследований позволяет получить целостное представление о кадровом составе школы, выявить её сильные стороны, точки опоры и определить направления развития.

Системная работа по изучению состояния сотрудников через проведение исследования способствует своевременному выявлению положительных и отрицательных тенденций в коллективе. Данный подход позволяет принимать управленческие решения и выстраивать кадровую политику

не интуитивно, а на основании полученных данных, полученных от самого коллектива.

Таким образом, данные исследований подтверждают, что решение проблемы формирования целостного педагогического коллектива является одной из главных задач кадровой политики образовательных организаций.

Отдельное внимание при проектировании кадровой политики следует уделить изучению данных о повышении квалификации педагогов. В результате анализа данных выявлено, что за 3 года педагоги исследуемой территории обучались на более чем 700 курсах по непрофильным для себя направлениям подготовки, когда выбор педагога не соответствует направлению деятельности, (например, ЕГЭ для учителя начальных классов, ФГОС СОО для учителя начальных классов и др.), отмечается практически полное отсутствие курсов по преподаваемому предмету, по методике и технологиям преподавания, выявлена тенденция к «всеядности» в повышении квалификации и прохождению курсов в непрофильных организациях, когда можно поставить под сомнение как квалификацию исполнителей, так и качество программ и их актуальность.

Отметим, что полученные данные коррелируют с ранее проведённым исследованием на другой территории с той разницей, что за последние 5 лет изменился выбор способов обучения и большинство курсов педагоги стали проходить в онлайн-формате [8], и свидетельствуют о том, что, несмотря на принимаемые на государственном уровне меры по развитию системы профессионального развития, необходимо формирование системы повышения квалификации и методических систем на уровне образовательных организаций и муниципалитета как одного из компонентов кадровой политики.

Итак, в результате данного этапа сформирован комплекс научно обоснованных и апробированных на практике инструментов кадровой работы.

Аналитико-прогностический этап проектирования кадровой политики. Данные предыдущих этапов являются основой для создания профиля образовательной организации – инструмента проектирования кадровой политики, позволяющего руководству фиксировать текущее состояние кадрового состава, планировать мероприятия и принимать обоснованные решения по подбору, обучению и развитию персонала.

Профиль образовательной организации формируется на основе комплексного анализа, основанного на результатах исследований, который создаётся с учётом специфики конкретной школы и включает статистические данные и их анализ, в документе также выделяются сильные стороны организации, точки роста и предоставляются рекомендации по улучшению. На исследуемой территории нами составлено 27 уникальных профилей организаций, систематизированы данные, выявлены тенденции и риски для системы образования городского округа. Профили организаций являются как инструментом среднесрочного прогнозирования кадровой потребности образовательных организаций, так и основой для проектирования кадровой политики на муниципальном уровне и принятия обоснованных управленческих решений.

Таким образом, проектирование кадровой политики образовательной организации и муниципалитета будет эффективным только в том случае, если будет основываться на анализе данных и результатах комплекса исследований в конкретной территории. Кадровая политика образовательной организации должна способствовать достижению желаемого эффекта удержания специалистов за счёт создания условий для «их закрепления, профессионального развития и их мотивации к повышению качества профессиональной деятельности» [9, с. 4].

Результатом проектирования кадровой политики на исследуемой территории стала разработанная стратегия, направленная на привлечение, удержание и развитие

кадров системы образования городского округа и формирование целостных педагогических коллективов.

На региональном уровне применение данного подхода позволит точно прогнозировать кадровую потребность муниципалитетов, выявлять тенденции, заблаговременно разрабатывать меры по решению выявленных проблем, применять научно обоснованные и апробированные на практике инструменты кадровой работы, создавать эффективную систему управления кадрами на основе данных.

В процессе работы была выявлена потребность в обучении административных команд школ и сотрудников управления образованием основам проектирования эффективной кадровой политики для решения задач привлечения, удержания и развития кадров. С целью совершенствования профессиональных компетенций руководителей в области проектирования и реализации кадровой политики общеобразовательной организации разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Формирование кадровой политики образовательной организации».

Программа разрабатывалась, исходя из понимания ключевой роли ценностей отечественного образования в формировании педагогического коллектива для достижения общей цели воспитания, обучения и развития детей. Программа основана на разработанном подходе к проектированию кадровой политики образовательной организации, включает изучение методов планирования, проведения и анализа кадровых исследований; применение результатов кадровых исследований в реальной практической деятельности; изучение нормативно-правовой базы работы с кадрами в образовательной организации; отбор механизмов внедрения результатов обучения в практическую деятельность, технологии

принятия управленческих решений на основе данных.

Заключение

Для обеспечения суверенитета страны необходимо решать задачи кадрового обеспечения в технологических, научных и социальных областях. На государственном уровне разрабатывается «Стратегия развития образования на период до 2036 года с перспективой до 2040 года». Успех новой стратегии будет зависеть от многих факторов, среди которых особая роль принадлежит педагогическим коллективам. Формирование таких коллективов – важнейшая задача кадровой политики на всех уровнях системы в условиях суверенитета отечественного образования.

В статье представлены результаты анализа комплекса исследований и опыта применения технологий и инструментов управления кадрами в образовании. Их практическое применение для формирования и корректировки кадровой политики образовательной организации включает апробированные технологии и инструменты: аналитика, статистика, исследования кадровых данных, организационной культуры и коммуникаций, притока и оттока кадров. Руководителям для разработки эффективной кадровой политики в сфере образования необходимы навыки анализа и интерпретация кадровых данных, умение их использовать для стратегического планирования кадровой работы и принятия обоснованных управленческих решений в образовательных организациях.

Автором предложен один из возможных подходов к проектированию кадровой политики в условиях суверенитета отечественного образования на уровне образовательной организации с возможностью использования подхода и инструментов кадровой работы на муниципальном и региональном уровнях.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Клячко Т. Л., Токарева Г. С. Оценка избыточности / недостаточности квалификации молодых специалистов: обзор российского опыта // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. № 3(58). С. 32–52.

2. Дорошенко Н. Н. Методологические основы формирования стратегий развития образования как объекта социально-экономических систем в условиях устойчивого развития кадровой политики // *Hypothesis*. 2021. № 4(17). С. 41–47.
3. Ефимов А. В., Тихоновская С. А. Технологический суверенитет России в контексте стратегических целей развития региональной экономики // *Друкерровский вестник*. 2022. № 4(48). С. 165–172.
4. Нарожная Д. А. Удержание персонала как приоритет российских компаний в 2024 году // Государственное управление. Электронный вестник. 2024. № 105. С. 53–64.
5. Смолин О. Н. Научно-технологическая и образовательная политика на изломе эпох: новые задачи // *Свободная мысль*. 2023. № 5(1701). С. 19–40.
6. Соловьёва О. В., Слепова А. А., Землякова П. В. Школьное образование как фактор развития человеческого потенциала региона // *Экономика и управление: проблемы, решения*. 2022. № 6(126). С. 164–170.
7. Медведева Ю. В. Анализ проблем профессионального развития целостных педагогических коллективов школ в условиях обеспечения мировоззренческого и технологического суверенитета // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2024. № 10-3(97). С. 108–116.
8. Камка С. В., Николенко О. И. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 3. С. 136–143.
9. Карамнова Н. В., Комбаров В. В. Совершенствование кадровой политики образовательного учреждения // *Наука и Образование*. 2022. № 3.
10. Минюрова С. А. Актуальные практики решения проблемы дефицита педагогических кадров в контексте современных реалий: проект «Профессионалитет» по направлению «Педагогика» // *Известия Российской академии образования*. 2025. № 1(69). С. 197–204.
11. Калюгина С. Н., Карамышева Д. Б., Ларионова Н. А. Исследование проблем кадрового потенциала регионов Российской Федерации // *Russian Studies in Law and Politics*. 2023. № 1. С. 35–56.
12. Басюк В. С. Формирование функциональной грамотности обучающихся — важный аспект достижения личностных результатов образования // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2021. № 6 (80). С. 34–42.
13. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2022. № 4. С. 5–17.
14. Гулюк Л. А., Головина И. В., Крупченко А. К. Государственная образовательная политика: ценностно-целевые ориентиры современного педагога // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2023. №4(91). С. 13–20.
15. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // *Педагогика*. 2001. № 1. С. 17–24.
16. Миляева Л. Г. Атрибутивный и комплексный подходы к диагностике типа кадровой политики // *Вестник Университета Российской академии образования*. 2021. № 2. С. 117–126.
17. Складорова Т. В., Битянова М. Р. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования. Пенза: Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви», 2017. 328 с.
18. Камка С. В., Малинникова Т. В., Николенко О. И., Шустова Т. Н. Предпосылки формирования новой кадровой политики через исследование оттока кадров в системе образования // *Человек и образование*. 2024. № 3. С. 9–19.
19. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
20. Базаров Т. Ю., Ерёмкина Б. Л., Управление персоналом: Учебник для вузов. М: ЮНИТИ, 2002. 560 с.

REFERENCES

1. Klyachko, T. L. & Tokareva, G. S. (2024). Assessment of redundancy / insufficiency of qualifications of young specialists: review of Russian experience. In: *Vocational Education and Labour Market*, no. 12(3), pp. 32–52. (In Russ.)
2. Doroshenko, N. N. (2021). Methodological basis for forming strategies development of education as an object of socio-economic systems in the conditions of sustainable development of personnel policy. In: *Hypothesis*, no. 4(17), pp. 41–47. (In Russ.)

3. Efimov, A. V. & Tikhonovskova, S. A. (2022). Technological sovereignty of Russia in the context of strategic goals for the development of the regional economy. In: *Drucker Bulletin*, no. 4(48), pp. 165–172. (In Russ.)
4. Narozhnaya, D. A. (2024). Employee Retention as a Priority for Russian Companies in 2024. In: *Public Administration. E-journal (Russia)*, no. 105, pp. 53–64. (In Russ.)
5. Smolin, O. N. (2023). Scientific, technological and educational policy at the turn of the epochs: new challenges. In: *Svobodnaya Mysl*, no. 5(1701), pp. 19–40. (In Russ.)
6. Solovyova, O. V., Slepova, A. A. & Zemlyakova, P. V. (2022). School education as a factor in the development of the human potential of the region. In: *Economy and Management: Problems, Solutions*, no. 6, pp. 164–169. (In Russ.)
7. Medvedeva, Yu.V. (2024). Analysis of problems of professional development of integral pedagogical collectives of schools in conditions of ensuring worldview and technological sovereignty. In: *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 97, pp. 108–116. (In Russ.)
8. Kamka, S. V. & Nikolenko, O. I. (2021). Andragogical Approaches to the Formation of Further Professional Education Programs for Teachers. In: *Pedagogical Education in Russia*, no.3, pp. 136–143. (In Russ.)
9. Karamnova, N. V. & Kombarov, V.V. (2022). Improving the personnel policy of an educational institution. In: *Science and Education*, no.3. (In Russ.)
10. Miniurova, S. A. (2025). Current practices of solving the problem of shortage of teaching staff in the context of modern realities: the project “professionalism” in the field of pedagogy. In: *Izvestia of the Russian Academy of Education*, no. 1(69), pp. 197–204. (In Russ.)
11. Kalyugina, S.N., Karamysheva, D.B. & Larionova, N.A. (2023). Research of the problems of the personnel potential of the regions of the Russian Federation. In: *Russian Studies in Law and Politics*, no. 1, pp. 35–56. (In Russ.)
12. Basyuk, V. S. (2021). Formation of students’ functional literacy as an important aspect of achieving personal learning outcomes. In: *Domestic and Foreign Pedagogy*, no. 1(6), pp. 32–42. (In Russ.)
13. Vasilyeva, O. Yu., Basyuk, V. S. & Kazakova, E. I. (2022). Traditional Values in Contemporary Russian Teacher Education. In: *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no. 4, pp. 5–17. (In Russ.)
14. Gulyuk, L. A. State Educational Policy: Value-target Guidelines of a Modern Teacher / L. A. Gulyuk, I. V. Golovina, A. K. Krupchenko, T. Yu. Medvedeva, Kh-A. S. Khalatov. In: *Municipal Education: Innovations and Experiment*, no. 4(91), pp. 13–20. (In Russ.)
15. Bondarevskaya, E. V. (2001). Meanings and Strategies of Personality-Oriented Education. In: *Pedagogy*, no. 1, pp. 17–24. (In Russ.)
16. Milyaeva, L. G. (2023). Attributive and comprehensive approaches to the diagnosis of the type of personnel policy. In: *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, no. 2, pp. 117–126. (In Russ.)
17. Sklyarova, T. V., Bityanova M. R. (2017). In: Values in contemporary school education: the experience of pedagogical design. Monograph. Penza: *Religious Organization – Religious Educational Organization of Higher Education “Penza Orthodox Seminary of the Penza Diocese of the Russian Orthodox Church”*. (In Russ.)
18. Kamka S. V., Malinnikova T. V., Nikolenko O. I. & Shustova T. N. (2024). Prerequisites for forming new personnel policy through personnel outflow research in the education system. In: *Man and Education*, no. 3, pp. 9–19. (In Russ.)
19. Yasvin, V. A. (2019). *The School Environment as an Object of Measurement: Expertise, Design, Management*. Moscow: Public Education. (In Russ.)
20. Bazarov, T. Yu. & Eremina, B. L. (2002). *Personnel Management: A Textbook for Universities*. Moscow: UNITY. (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 – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Pedagogy of Ural Federal University, Yekaterinburg

Научная статья
УДК 372.8
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-55-63

СИНТЕЗ ИНТЕГРАТИВНОГО И СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА В ШКОЛЕ

Алексашина И. Ю.¹, Дорогов Е. К.² ✉

¹ Академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия

² Школа-интернат № 9 Калининского района, Санкт-Петербург, Россия

¹ aleksa28@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2954-8240>

² ✉ jekc9616@gmail.com

Статья поступила в редакцию 04.08.2025
Одобрена после рецензирования 20.08.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию и описанию практической реализации синтеза интегративного и событийного подходов в естественно-научном образовании. Эти методологические ориентиры обеспечивают содержательную основу межпредметного взаимодействия и качественный скачок в развитии личности участников образовательного процесса, способствуя формированию целостного мировоззрения, системного мышления и экологического сознания. Ключевым инструментом такого синтеза выступает интегративное образовательное событие, спроектированное на основе межпредметного понятия, которое является фундаментальной категорией, обладающей высокой объяснительной силой и встречается в содержании естественнонаучных дисциплин, что позволяет рассматривать его как дидактическую единицу содержания в функции концепта. Раскрывается специфика интегративного образовательного события как формы организации образовательного процесса, обеспечивающей содержательную целостность через интеграцию знаний на основе межпредметного понятия в функции концепта и их личностное присвоение через совместно «проживаемую», рефлексивную и преобразующую деятельность участников. На примере интегративного образовательного события «Мир как система: от клетки до экосферы» демонстрируется процесс реализации синтеза подходов.

Ключевые слова: интегративный подход, событийный подход, интегративное образовательное событие, межпредметное понятие, концепт, естественнонаучное образование.

Для цитирования: Алексашина И.Ю., Дорогов Е.К. Синтез интегративного и событийного подходов при изучении предметов естественно-научного цикла в школе // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 55–63, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-55-63>

Original article

SYNTHESIS OF INTEGRATIVE AND EVENT-BASED APPROACHES IN STUDYING NATURAL SCIENCE SUBJECTS AT SCHOOL

I. Aleksashina¹, E. Dorogov² ✉

¹ Academy of Postgraduate Professional Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia

² Boarding School № 9 of Kalininsky District, St. Petersburg, Russia

¹ aleksa28@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2954-8240>

² jekc9616@gmail.com

The article was submitted on 04.08.2025

Approved after review on 20.08.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The article is devoted to the theoretical substantiation and description of the practical implementation of the synthesis of the integrative and event approaches in natural science education. These methodological guidelines provide a substantive basis for interdisciplinary interaction and a qualitative leap in the development of the personality of the participants in the educational process. The key tool for such synthesis is an integrative educational event designed on the basis of an interdisciplinary concept, which is a fundamental category with high explanatory power and is found in the content of several or all natural science disciplines, which allows us to consider it as a didactic unit of content in the function of a concept. The specificity of an integrative educational event as a form of organizing the educational process is revealed, ensuring substantive integrity through the integration of knowledge based on an interdisciplinary concept in the function of a concept and their personal appropriation through jointly “lived”, reflexive and transformative activities of participants. Using the example of an integrative educational event “The World as a System: from a Cell to an Ecosphere”, the process of implementing the synthesis of approaches is demonstrated.

Keywords: integrative approach, event approach, integrative educational event, interdisciplinary notion, concept, natural science education.

For citation: Aleksashina, I. Yu., Dorogov, E. K. (2025). Synthesis of integrative and event-based approaches in studying natural science subjects at school. In: *Man and Education*, 3 (84), 55–63. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-55-63>

Введение

Современное школьное естественно-научное образование сталкивается с комплексом серьёзных вызовов: информационная перегрузка обучающихся, фрагментарность усваиваемых знаний, слабая связь теоретических положений с практикой и личным опытом обучающихся, а также устойчивая тенденция к снижению мотивации к изучению наукоёмких дисциплин. При традиционном предметном обучении зачастую не создаются условия для формирования целостной картины мира и в недостаточной мере обеспечивается достижение метапредметных результатов.

Реализация обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) актуализирует задачу преодоления этой разобщённости, смещая акцент на формирование универсальных учебных действий, освоение межпредметных понятий, достижение личностных результатов и формирование целостного мировоззрения. Федеральные рабочие

программы (ФРП), разработанные на основе ФГОС, закрепляют этот вектор, предлагая примерное интегративное содержание и выделяя ключевые межпредметные понятия. Однако, декларируемая во ФГОС и ФРП интеграция на практике зачастую остаётся формальной, а деятельностный компонент реализуется фрагментарно.

У педагогов актуализируется потребность в осмыслении подходов, обеспечивающих не только усвоение предметных знаний, но и формирование целостного естественно-научного мировоззрения, развитие системного мышления, устойчивой познавательной мотивации и способности применять знания в нестандартных, лично значимых ситуациях, а также формирование экологического сознания и ответственности, основанных на понимании взаимозависимости человека и природы. К таким подходам мы относим интегративный и событийный. Рассмотрим последовательно особенности каждого.

Реализация интегративного подхода на основе межпредметных понятий в функции концептов

Интегративный подход проявляется как методологическая основа конструирования содержания и процесса обучения для достижения интеграции знаний: через выявление глубинных межпредметных связей, использование общих фундаментальных идей и методов познания, определение интеграторов обобщения разрозненных знаний учащихся в системное видение природы [1].

В естественно-научном образовании интеграторами могут выступать самые разные системообразующие элементы содержания: фундаментальные законы и теории, методы науки, проблемные вопросы, универсальные понятия, прикладные задачи и др. Особая роль принадлежит *межпредметным понятиям* (далее – МПП), которые являются широкими, фундаментальными категориями, обладающими высокой объяснительной силой и встречающиеся в содержании нескольких или всех естественно-научных дисциплин (например: система, структура, вещество, энергия, поле, взаимодействие, эволюция, симметрия, атом, модель, дыхание, фотосинтез и др.). В контексте синтеза интегративного и событийного подходов МПП целесообразно рассматривать не только как дидактическую единицу интегрированного естественно-научного знания, но и как концепт, то есть ценностно-смысловую единицу интегративного характера, которая в сознании обучающегося раскрывается в качестве смысла и устанавливает ассоциативные взаимосвязи между естественными и гуманитарными науками в рамках анализа явлений, процессов, объектов окружающего мира [2].

Концепт представляет собой сложное ментальное образование, включающее не только рационально-понятийный компонент, но и образный, ценностный, ассоциативный слои, обусловленные личным опытом и культурным контекстом. Это обуславливает его субъективность и вариативность смыслов при общности содер-

жательного ядра. В образовательном контексте концепты выполняют следующие функции [3]:

- системообразующую: концепты связывают понятия, законы, принципы, способы действий в органическую целостность;
- методологическую: способствуют формированию взглядов на взаимодействие в системе «Природа – Общество – Человек»;
- образовательную: выступают носителями и трансляторами смыслов в учебном познании;
- развивающую: создают условия для развития логического и системного мышления;
- ценностную (аксиологическую): несут в себе культурные коды и ценностные ориентации, влияя на формирование мировоззрения.

Таким образом, структурирование материала на основе МПП в функции концептов (далее – МПП-концепт) позволяет не только выявить общие закономерности и создать единый понятийный аппарат, но и создать условия для личностного осмысления фундаментальных идей естествознания, обогащения ценностно-смысловой сферы обучающихся.

Отбор и конструирование учебного материала на основе МПП позволяет выявить общие закономерности в разных областях естествознания; создать единый понятийный аппарат, преодолевающий терминологическую разобщённость; построить систему знаний, где МПП выступают интеграторами, связывающими информацию из разных предметов в единую сеть; сфокусировать учебный процесс на освоении ключевых идей науки, а не на запоминании разрозненных фактов.

Таким образом, интегративный подход, отвечая на ключевые вызовы современного образования и требования ФГОС и ФРП, обеспечивает содержательную основу для преодоления фрагментарности знаний и формирования у учащихся целостной научной картины мира. Однако его эффективная реализация в полной

мере возможна лишь при выборе оптимальных форм организации учебного процесса, обеспечивающих личностное присвоение смыслов интегрированного содержания. Важно подчеркнуть, что концепт, как ценностно-смысловая единица, «творится», развивается самим субъектом в процессе смыслотворческой деятельности. Это и обусловливает необходимость и возможность синтеза интегративного и событийного подходов при методической аранжировке интегрированного содержания в предметной области «Естественно-научные предметы»

Событийный подход в образовании: сущность и характеристики образовательного события

Событийный подход – это методологический ориентир в образовании, рассматривающий процесс развития личности не как постепенное накопление знаний и умений, а как череду качественных скачков («событий»), происходящих в специально организованных ситуациях совместного бытия и деятельности участников образовательного процесса. Эти ситуации характеризуются высокой интенсивностью, личностной значимостью и рефлексивностью, приводя к преобразованию ценностей, смыслов, идентичности и способов деятельности [4].

Основной единицей проектирования при таком подходе к организации учебного процесса является образовательное событие – особым образом организованная, личностно значимая для участников, совместно проживаемая ситуация в образовательном пространстве, которая:

- предлагает новые условия организации образовательного процесса;
- имеет высокую интенсивность и эмоциональную насыщенность – создаёт чувство сопричастности и вовлечённости;
- совместна по природе – возникает и реализуется только в со-бытийной общности участников, где стираются жёсткие роли «учитель-ученик»;
- обладает целостностью – имеет свою логику развития и смысловое завершение;

– порождает изменения – приводит к внутренним преобразованиям участников (новым смыслам, ценностям, идентичности, опыту);

– требует рефлексии – осознание произошедших изменений является неотъемлемой частью события;

– уникально и непредсказуемо – хотя планируется педагогом, его результат и глубина воздействия не могут быть полностью запрограммированы [5–9].

Обобщая характеристики образовательного события, определим наиболее значимые при реализации интегративного содержания в его рамках: фокусировка на личностном развитии через осмысленный опыт; создание условий для активного участия обучающихся в его реализации и рефлексии; высокий уровень коммуникации и совместной деятельности; создание мотивации и условий для нахождения личных смыслов в обучении.

Синтез интегративного и событийного подходов: теоретические основания и форма реализации

Если при реализации интегративного подхода происходит формирование системных, взаимосвязанных знаний, отражающих целостную картину мира, то при реализации событийного подхода создаётся специфическая форма деятельности, в которой это содержание не просто усваивается пассивно, а активно присваивается, осмысливается и применяется в личностно значимом контексте. Знание, структурированное на основе МПП-концептов, обретает смысл и становится личностным только в процессе специально организованной деятельности, которую и предоставляет образовательное событие.

Синтез подходов проявляется в создании специальной среды, организованной на основе сотрудничества, диалога и рефлексии в ходе коллективного «проживания» события, для освоения МПП-концептов в многообразии их смыслов.

При организации учебной деятельности на основе синтеза интегративного и событийного подходов обучающимся

предлагается проблемная ситуация, которая не может быть разрешена только благодаря естественно-научным знаниям. Поиск решения предполагает глубокий синтез учебного содержания и не сводится к простому суммированию и обобщению. Межпредметность содержания ориентирует целеполагание на воссоздание целостности образа и обогащение ценностно-смысловой сферы обучающихся в контексте осваиваемого МПП-концепта. Это создаёт условия для активизации творческого потенциала обучающихся, готовности применения нестандартных подходов для решения задач.

Синтез подходов ориентирован на создание сильной мотивации через личностную значимость события, эмоциональную вовлеченность, азарт исследования или творчества, потребность в общении и самореализации. В нём реализуется формирование мотива и потребности в деятельности. Содержание в таком синтезе реализуется через актуальные проблемные ситуации, когда интегратором содержания является МПП-концепт. Как показали наши исследования, синтез интегративного и событийного подходов создаёт условия для полноценной, осмысленной и результативной учебно-познавательной деятельности обучающихся основной школы при изучении естественно-научных предметов [10].

Вариантом реализации такого синтеза может выступать **интегративное образовательное событие** (далее – ИОС) как форма организации образовательного процесса в виде педагогически обоснованного взаимодействия субъектов, нацеленного на осознание обучающимися интегративного потенциала естественно-научного содержания путём осуществления межпредметного взаимодействия на основе МПП-концептов.

Содержательное ядро ИОС формируетсЯ вокруг ключевого межпредметного понятия в функции концепта, выступающего интегратором содержания. Это понятие определяет межпредметную проблемную ситуацию, которая становится смысловым

центром события. Именно через разрешение этой ситуации, требующей синтеза знаний и методов из различных естественно-научных и гуманитарных дисциплин, происходит осознание целостности естественно-научной картины мира и личностное присвоение ценностно-смыслового наполнения МПП.

Этапы проектирования и реализации интегративного образовательного события на основе межпредметного понятия

Рассмотрим этапы подготовки к реализации интегративного образовательного события как продукта синтеза интегративного и событийного подходов на примере ИОС «Мир как система: от клетки до экосферы», которое было апробировано при обобщении материала 8 класса в общеобразовательной школе при изучении биологии:

1. Выбор и анализ МПП. Определение ключевого межпредметного понятия, анализ его смыслов и проявлений в различных естественно-научных дисциплинах.

Интегративный компонент проявляется в определении ключевого МПП («система») как интегратора и анализе его универсальных проявлений в разных учебных предметах (биология: клетка, организм, экосистема; физика: электрическая цепь, Солнечная система; химия: раствор, химическая реакция), закладывая основу межпредметной целостности и отражая идею единства, целостности и системной организации природы. Событийный компонент проявляется в совместном с обучающимися исследовании понятия, погружении в ролевой контекст («Стратегический Совет Молодых Учёных» – ССМУ) и начале формирования событийной общности.

Учитель и обучающиеся вместе проводят структурный анализ МПП «система» (элементы, связи, структура, эмерджентные свойства, границы, взаимодействие со средой, устойчивость/равновесие) на примерах клетки, электрической цепи и кристалла, осознавая универсальность зако-

номерностей и готовясь к роли экспертов ССМУ для решения глобальных задач.

2. Конструирование межпредметной проблемной ситуации. Создание лично-стно значимой, комплексной проблемы, для решения которой необходимо привлечение знаний и методов из разных предметов. Ситуация должна обладать потенциалом для «событийности» (высокая значимость, неочевидность решения).

Интегративный компонент: МПП-концепт используется как содержательное ядро проблемного поля, создавая ситуацию, требующую его применения в качестве инструмента познания. Учебная проблема выстраивается на основе идеи неоднозначности применения МПП-концепта «система» для разграничения сложных объектов: «Экипаж межпланетной экспедиции (ССМУ) обнаружил объект, обладающий сложной структурой и признаками движения, но не всеми критериями жизни. Живой он или неживой?». Эта дилемма требует осмысления «системы» как универсального инструмента познания. Событийный компонент отражён в обеспечении личностной значимости и вызове через эмоционально насыщенный контекст, стимулирующий поиск. Ситуация насыщена личностным вызовом и азартом первооткрывателей, создавая эмоциональную вовлечённость и потребность в разрешении противоречия.

3. Разработка комплексного межпредметного задания. Формулировка задания, которое структурирует деятельность обучающихся по разрешению проблемной ситуации. Задание должно требовать интеграции знаний, применения общенаучных методов, коммуникации, сотрудничества и рефлексии.

Интегративный компонент воплощается в комплексном задании, требующем глубокого осмысления МПП-концепта «система» и синтеза предметных знаний: группам ССМУ («Биологи», «Физики», «Химики») необходимо объяснить экологическую катастрофу (гибель рыбы из-за потепления воды в озере на 2°C), используя

связанные с МПП понятия (элементы, связи, эмерджентность, границы, устойчивость и др.) строго в рамках своих наук, а затем совместно разработать комплексные меры восстановления. Событийный компонент задания проявляется в интенсивной совместной деятельности: группы должны взаимодействовать, находить общий язык, аргументировать свою позицию и интегрировать выводы в единое решение, что укрепляет общность ССМУ. Синтез интегративного и событийного компонентов комплексного задания создаёт условия для осознания, осмысления и освоения обучающимися вывода о том, что изменение любого компонента системы или взаимосвязей приведёт к изменениям целостности.

4. Проектирование сценария события. Организация этапов совместной деятельности (погружение в проблему, исследование/решение, презентация/обсуждение результатов, рефлексия), определение ролей, необходимых ресурсов, временных рамок. Ключевой момент – создание условий для «проживания» события и совместной деятельности.

Сценарий ИОС «Мир как система: от клетки до экосферы» включает:

- погружение в роль: участники – члены ССМУ, решающие глобальные вызовы;
- этапы:
 - 1) проблематизация (межпланетная находка),
 - 2) концептуализация (распределение по группам, формулировка общих критериев анализа систем, целей групп),
 - 3) подготовка к реализации (работа с теоретическими материалами),
 - 4) стратегическая сессия ССМУ (презентации групп по «своим» системам, межгрупповая дискуссия «Поиск общности»),
 - 5) выполнение отчётного задания (анализ экокатастрофы в группах и выработка комплексного решения),
 - 6) экспертиза результатов (взаимо- и самоконтроль по критериям),
 - 7) рефлексия (по «Ромашке Блума»);

- роли: Биологи, Физики, Химики в рамках ССМУ; возможна роль модератора/председателя;
- ресурсы: раздаточные материалы по системам, критерии оценивания, «Ромашка Блума»;
- время: 2 учебных занятия.

Интегративный компонент реализуется в процессе последовательного разворачивания сценария, в ходе которого происходит проявление МПП-концепта «система» в разных контекстах и освоение его обучающимися. Событийный компонент: ролевая игра, насыщенность этапов (особенно стратегической сессии и решения катастрофы), акцент на совместности (дискуссии, групповая работа) и обязательная глубокая рефлексия («Ромашка Блума») создают условия для личностного включения и переживания.

5. Прогнозирование результатов и формулирование критериев оценки. Определение ожидаемых предметных, метапредметных и личностных результатов, связанных с пониманием МПП-концепта, развитием универсальных учебных действий, личностными изменениями. Разработка диагностических средств (включая анализ продуктов деятельности и рефлексивные высказывания).

Интегративный компонент: критерии напрямую оценивают владение МПП-концептом: выделение элементов системы и их функций, описание связей, объяснение эмерджентных свойств, анализ границ, применение системного подхода (моделирование, прогнозирование, оценка устойчивости). Событийный компонент: инструменты оценки (экспертные листы наблюдения, анализ рефлексивных высказываний по «Ромашке Блума») направлены на выявление метапредметных умений (сотрудничество, коммуникация) и личностных смыслов, сформированных в ходе события.

6. Реализация. Проведение события с акцентом на создании атмосферы сотрудничества, поддержке инициативы обучающихся, управлении групповой динамикой.

Интегративный компонент: учитель (Председатель ССМУ) направляет обсуждение на углубление понимания МПП-концепта «система»: во время стратегической сессии помогает группам выявить общие системные принципы в биологии, физике, химии («Что общего между клеткой и электрической цепью?»), при выполнении комплексного задания выступает посредником при синтезе знаний разных наук и освоении связанных с МПП понятий. Событийный компонент: учитель создаёт атмосферу сотрудничества, поддерживает инициативу и конструктивный диалог между «учёными» разных направлений, помогает группам преодолевать затруднения, управляет динамикой обсуждения, следя за соблюдением регламента и критериев совместной работы.

7. Рефлексия. Организация глубокого осмысления не только процесса, но и содержания деятельности: что нового узнали о МПП-концепте, как интегрировали знания, какие связи увидели, как изменилось их понимание явления/проблемы, какие личные смыслы обрели.

Интегративный компонент: вопросы рефлексии («Ромашка Блума») сфокусированы на МПП-концепте «система»: от базовых (определение, признаки системы) до уточняющих (границы), практических (пример системы из жизни), интерпретирующих (значимость системного подхода для глобальных проблем), творческих (проектирование идеальной системы). Событийный компонент: рефлексия направлена на осмысление личного опыта – что изменилось в понимании мира, какие ценности укрепились («оценочные» вопросы о роли междисциплинарного взаимодействия, самом полезном/сложном этапе ИОС), формулирование индивидуальных задач на будущее (исследовать город как систему). Это обеспечивает личностное присвоение одной из ключевых идей: единства, целостности и системной организации природы через призму МПП-концепта «система».

На каждом этапе ИОС интегративный компонент (работа с МПП-концептом как смысловым ядром учебного содержания) и событийный компонент (создание условий для личностного «проживания» и рефлексии этого содержания в значимой совместной деятельности) существуют нераздельно. Таким образом, интегративное образовательное событие, спроектированное на основе синтеза событийного и интегративного подходов, становится мощным инструментом преодоления фрагментарности знаний, формирования целостного мировоззрения и развития личности обучающегося через личностно значимый опыт познания единства природы.

Заключение

Синтез интегративного и событийного подходов является перспективным направлением модернизации естественно-научного образования, отвечающим вызовам времени. Межпредметное понятие в функции концепта выступает системообразующим элементом, на основе которого организуется как интегрированное содержание, так и проблемное поле образовательного события. Синтез событийного и интегративного подходов, реализуемый через интегративное образовательное событие, сконструированное на основе МПП-концепта, обеспечивает содержательную целостность естественно-научного знания и личностное присвоение МПП-концепта обучающимися в процессе совместно проживаемой, рефлексивной и преобразующей деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Алексашина И. Ю. Интеграция как методология естественнонаучного образования: монография / под науч. ред. И. Ю. Алексашиной. СПб: СПб АППО, 2013. 218 с.
2. Шерстобитова И. А. Концепты учебного текста как средство гуманитаризации естественно-научного образования в практической деятельности учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб, 2009. 310 с.
3. Киселёв Ю. П. Конструирование содержания интегрированного курса «Естествознание» на основе концептного подхода для системы СПО: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб, 2024. 212 с.
4. Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность — источник развития и субъект образования / Событийность в образовании и педагогической деятельности. Под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. 2010. С. 5–14.
5. Волкова Н. В. Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2010. Т. 7. № 1. С. 78–82.
6. Качалова Л.П., Колмогорова Н.И., Колосовская Т.А. Событийная педагогическая среда: функционально-содержательная характеристика // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 06 (95). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sobytijnaya-pedagogicheskaya-sreda-funktsionalno-soderzhatelnaya-kharakteristika.html> (дата обращения: 17.06.2025)
7. Крылова Н. Б., Жилина М. Ю. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. М., 2010. 157 с.
8. Прохорова М. П., Седых И. В. Образовательные события как инструмент реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88–1. С. 154–157.
9. Прохорова М. П., Шкунова А. А., Лебедева Т. Е. Образовательное событие: характеристики и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–1. С. 167–170.
10. Дорогов Е. К. Межпредметные понятия в контексте интегративного образовательного события // Физика в школе. 2024. № 3. С. 47–54.

REFERENCES

1. Aleksashina, I.Yu. (2013) *Integration as a methodology of science education: Monograph*. St. Petersburg: St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. (in Russ.)
2. Sherstobitova, I.A. (2009) *Concepts of educational text as a means of humanizing science education in teacher practice*. [dissertation]. St. Petersburg. (in Russ.)
3. Kiselev, Yu.P. (2024) *Designing content for the integrated course "Natural Science" based on a concept approach for secondary vocational education system*. [dissertation]. St. Petersburg. (in Russ.)
4. Slobodchikov, V.I. (2010) Event-based educational community as a source of development and subject of education. In: *Eventfulness in education and pedagogical activity*, pp. 5–14. (in Russ.)
5. Volkova, N.V. (2010). Educational eventfulness: features and characteristics. In: *Bulletin of M.K.Ammosov North-Eastern Federal University*, no. 6. 7(1), pp. 78–82. (in Russ.)
6. Kachalova, L.P., Kolmogorova, N.I. & Kolosovskaya, T.A. (2024) Event pedagogical environment: functional and content characteristics. In: *World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal*, no. 6 (95). Available at: scipress.ru/pedagogy/articles/sobyitijnaya-pedagogicheskaya-sreda-funktsionalno-soderzhatelnaya-kharakteristika.html (Accessed: 17 June 2025). (in Russ.)
7. Krylova, N.B. & Zhilina M.Yu. (2010) *Eventfulness in educational and pedagogical activity*. Moscow. (in Russ.)
8. Prokhorova, M.P. & Sedykh, I.V. (2025) Educational events as a tool for implementing students' individual educational trajectories. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 88-1, pp. 154–157. (in Russ.)
9. Prokhorova, M.P., Shkunova, A.A. & Lebedeva, T.E. (2020) Educational event: characteristics and prospects. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 66-1, pp. 167–170. (in Russ.)
10. Dorogov, E.K. (2024) Interdisciplinary notions in the context of an integrative educational event. In: *Physics at School*, no. 3, pp. 47–54. (in Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Алексашина Ирина Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, основного и среднего общего образования, Академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург

Дорогов Евгений Константинович – учитель, Школа-интернат № 9 Калининского района, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Irina Yu. Aleksashina – Cand. Sci. (Education), Prof., Department of Primary, Basic and Secondary General Education, Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg

Evgeny K. Dorogov – Teacher, Boarding School № 9 of Kalininsky District, 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.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-64-76

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Бучек А. А.¹✉, Лазарева М. В.²

^{1,2} Государственный университет просвещения, Москва, Россия

¹✉ aa.buchek@guppros.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6689-7389>

² mv.lazareva@guppros.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

Статья поступила в редакцию 18.08.2025
Одобрена после рецензирования 29.08.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи между компонентами профессионального развития и мотивацией деятельности руководителей общеобразовательных организаций. Рассматривается влияние выделенных ключевых компонентов профессионального развития – когнитивного, деятельностного, ценностного и рефлексивного – на эффективность управленческой деятельности. В исследовании, участниками которого стали 127 руководителей школ из пяти регионов России, использовались метод анкетирования, контент-анализ документов, факторный и кластерный анализ. Результаты показали, что у руководителей образовательных организаций преобладает внутренняя мотивация, связанная с профессиональной самореализацией и достижением успеха. На основе кластерного анализа выделены типы мотивационных профилей управленцев в сфере образования, описаны подходы к разработке организационных программ, направленных на повышение мотивации профессионального развития руководителей с разными мотивационными профилями. Статья представляет интерес для исследователей в области управления образованием, а также для организации повышения квалификации руководителей школ.

Ключевые слова: профессиональное развитие, мотивация, руководители общеобразовательных организаций, управление образованием, мотивационные профили.

Финансирование: научно-исследовательская работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России по теме «Влияние профессионального развития на мотивацию директоров школ» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 125071608546-5).

Для цитирования: Бучек А.А., Лазарева М.В. Исследование влияния мотивации деятельности на профессиональное развитие руководителей общеобразовательных организаций // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 64–76, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-64-76>

Original article

RESEARCH ON THE IMPACT OF ACTIVITY MOTIVATION ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS HEADS

A. Buchek¹✉, M. Lazareva²

^{1,2} State University of Education, Moscow, Russia

¹ ✉ aa.buchek@guppros.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6689-7389>

² mv.lazareva@guppros.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

The article was submitted on 18.08.2025

Approved after review on 29.08.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between the components of professional development and the motivation of the heads of general education organizations. Based on the identified key components of professional development: cognitive, activity-based, value-based, and reflective, the authors examine their influence on the effectiveness of managerial activities. The study involved 127 school principals from five regions of Russia. The study used the method of questionnaires, content analysis of documents, factor analysis, and cluster analysis. The results showed that the heads of educational organizations have a predominance of internal motivation related to professional self-realization and achieving success. Based on cluster analysis, the types of motivational profiles of managers in the field of education are identified, and approaches to developing organizational programs aimed at increasing the motivation for professional development of managers with different motivational profiles are described. This article is valuable for researchers in the field of education management, as well as for organizing professional development for school principals.

Keywords: professional development, motivation, school leaders, educational management, motivational profiles.

Financing: the study was supported by the Russian Ministry of Education, topic «The impact of professional development on the motivation of school principals» (EGISU R&D registration number 125071608546-5).

For citation: Buchek, A.A., Lazareva, M.V. (2025). Research on the impact of activity motivation on professional development of general education organizations heads. In: *Man and Education*, 3 (84), 64–76. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-64-76>

Введение

В современных условиях трансформации системы образования возрастает значимость управления эффективной деятельностью руководителей общеобразовательных организаций. Как часто отмечается в научных работах, посвящённых развитию профессионализма педагогических кадров, качество образования напрямую зависит от профессиональной компетентности и мотивации не только самих педагогов, но и управленческого персонала, который вынужден принимать реше-

ния в условиях постоянных изменений в системе образования и адекватно реагировать на сложные вызовы и новые задачи.

Профессиональное развитие руководителей в сфере образования, как показывают исследования, является сложным организованным процессом, призванным обеспечивать достижение результатов деятельности, профессионализм личности и её продуктивную Я-концепцию [1]. Понимание единства динамической и результативной сторон личностно-профессионального развития базируется

на разработанной в психологии модели, включающей овладение знаниями в профессиональной области, формирование навыков самопознания и нравственной регуляции профессиональной деятельности (когнитивный компонент), формирование совокупности побуждений и внутренних условий, которые детерминируют, направляют и регулируют процесс становления профессионализма (ценностный компонент), формирование системы профессиональных технологий и технологий в области саморазвития (деятельностный компонент), осознание будущим специалистом своих индивидуально-психологических особенностей (рефлексивный компонент) [2].

В русле современных подходов профессиональное развитие – это процесс формирования личности и деятельности специалиста, который характеризуется прогрессивным изменением профессионально важных качеств, освоением новых способов деятельности, развитием способностей, что способствует достижению высокой эффективности труда [2]. Э. Ф. Зеер рассматривает профессиональное развитие как «процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление» [3, с. 41]. По мнению Л.М. Митиной, профессиональное развитие является «активным качественным преобразованием учителем своего внутреннего мира, приводящим к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии» [4]. Анализ исследований позволяет выделить несколько ключевых подходов к пониманию профессионального развития руководителей образовательных организаций:

- компетентностный подход (И.А. Зимняя, А. В. Хуторской [5], В.И. Байденко, Н.А. Селезнева [6]) рассматривает профессиональное развитие как процесс формирования и совершенствования комплекса компетенций, необходимых

для эффективного выполнения управленческой деятельности;

- акмеологический подход (А. А. Деркач [2], Н. В. Кузьмина [7]) определяет профессиональное развитие как движение к профессиональной зрелости, достижению «акме» (вершины) в профессиональной деятельности;
- личностно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн [8]) рассматривает профессиональное развитие как процесс развития личности в профессиональной деятельности;
- системный подход (В. П. Беспалько [9], Ю. А. Конаржевский [10]) представляет профессиональное развитие как целостную систему взаимосвязанных элементов;
- андрагогический подход (М. Ш. Ноулз [11], С. И. Змеев [12]) акцентирует внимание на особенностях обучения и развития взрослых людей, уже имеющих профессиональный опыт.

На основе анализа научной литературы представляется возможным расширить наполнение четырёхкомпонентной структуры профессионального развития за счёт дифференциации составляющих, вызванных современными тенденциями в области управления персоналом, применяемых не только к педагогической, но и другим сферам деятельности. Так, когнитивный компонент включает, кроме традиционной системы профессиональных знаний, необходимых для эффективного управления образовательной организацией, знания в области менеджмента образования, правовые знания, экономические знания, психолого-педагогические знания в области управления персоналом, знания информационных технологий в управлении образованием. Деятельностный компонент, помимо известных, включает организационно-управленческие умения, коммуникативные умения, диагностические умения, проектировочные умения, прогностические умения, умения в принятии решения, умения в области самоорганизации. К качествам ценностного компонента в обязательном порядке добавляются лидер-

ские качества, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, креативность, коммуникативность, ответственность, инициативность и решительность. Наконец, рефлексивный компонент, характеризующийся способностью к профессиональному самоанализу и саморазвитию, в настоящее время дополнен критическим мышлением, способностью к самообразованию и саморазвитию, рефлексивными умениями, адекватной самооценкой, степенью желательности и необходимостью удовлетворения потребности в избранном виде деятельности на уровне функциональной нагрузки.

Представляется справедливым замечание учёных о том, что каждый из компонентов профессионального развития руководителей образовательных организаций имеет специфику и играет важную роль в обеспечении эффективности управленческой деятельности. При этом все компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, образуя целостную систему профессионального развития, влияющую на профессиональное благополучие личности [13].

Особую значимость приобретают исследования взаимосвязи данных компонентов с мотивационной сферой личности, поскольку именно мотивация определяет направленность, интенсивность и устойчивость профессиональной деятельности. Благодаря мотивационно-смысловым детерминантам профессионального развития происходит включение побудительной, направляющей и стимулирующей функций управленческой деятельности. Мотивационные образования личности характеризуются учёными широким спектром противопоставляемых понятий: внешняя и внутренняя мотивация (В.К. Вилюнас, В. И. Чирнов); мотивация, основанная на стремлении к компетентности и на стремлении к мастерству (Э. Дики); конкретно-ситуативный и внеситуативный тип мотивации (Е. Ю. Патяева); содержательный и динамический типы мотивационной детерминации поведения (В.Г. Асеев); мотивация в системе деятель-

ности и в системе личности, определяющая ситуативные и личностные параметры регуляции деятельности соответственно (И. А. Васильев, М. Ш. Магомет-Эмиров); а также терминами «устойчивые мотивационные образования» (Д. А. Леонтьев), «детерминанты направленности деятельности» (А. Г. Асмолов), «личностно-ситуационные детерминанты» (Х. Хекхаузен) и т.д. В целом, рассматриваемые подходы позволяют обобщённо представить обусловленность профессиональной деятельности устойчивыми мотивационно-смысловыми детерминантами личности, актуализирующимися в результате действия личностных или ситуационных образований.

Специфические исследования, посвящённые взаимосвязи профессионального развития и мотивации руководителей образовательных организаций, представлены в работах О. А. Казаковой, Т. И. Боровковой, М. И. Рожкова, С.В. Кульневича и др.

Согласно мнению О. А. Казаковой, мотивация руководителей образовательных организаций имеет свою специфику, связанную с особенностями управленческой деятельности в сфере образования. Автор отмечает, что ведущими мотивами профессионального развития руководителей образовательных организаций являются мотивы самореализации, социальной значимости и профессионального роста [14]. Т. И. Боровкова выявила, что руководители образовательных организаций с преобладанием внутренней мотивации демонстрируют более высокий уровень профессионального развития по сравнению с руководителями с преобладанием внешней мотивации [15]. М. И. Рожков обнаружил, что успешность профессионального развития руководителей образовательных организаций связана с балансом между различными видами мотивации: профессиональной, социальной, познавательной и прагматической [16]. С. В. Кульневич отмечает, что в структуре мотивации руководителей образовательных организаций особое место занимает мотивация достижения, которая стимулирует профессиональное развитие и способствует

достижению высоких результатов в управленческой деятельности [17].

На основе анализа названных подходов была сформулирована цель исследования – выявление и анализ взаимосвязи между структурными компонентами профессионального развития и особенностями мотивации деятельности руководителей общеобразовательных организаций.

Основной гипотезой исследования выступило предположение о существовании взаимосвязи между структурными компонентами профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций и особенностями их мотивации.

Материалы и методы

В исследовании использовался метод анкетирования, контент-анализ документов, факторный и кластерный анализ с использованием программ Microsoft Excel и SPSS Statistics 23. Для комплексной оценки взаимосвязи между компонентами профессионального развития и мотивацией деятельности руководителей образовательных организаций использовалась интегративная анкета «Профессиональное развитие и мотивация руководителя образовательной организации» (авторская разработка), которая включает 4 блока по соответствующим компонентам профессионального развития, и 6 блоков по соответствующим видам мотивации. Каждый блок содержит 10 утверждений, которые оцениваются по 5-балльной шкале. По результатам ответов определяются уровни развития компонентов профессионального развития и выраженности видов мотивации, а также характер их взаимосвязи. Разработанный диагностический инструмент был апробирован в пилотном исследовании, что позволило уточнить содержание методик и процедуру их применения для основного исследования.

Эмпирическое исследование взаимосвязи между компонентами профессионального развития и мотивацией деятельности руководителей общеобразовательных организаций проводилось в период с февраля 2024 года по июль 2025 года. В

исследовании приняло участие 127 руководителей в сфере образования разных типов общеобразовательных организаций из Кабардино-Балкарской Республики, Удмуртской Республики, Московской, Ленинградской и Саратовской областей, среди них 82 женщины, 45 мужчин, средний возраст респондентов – 45,7 лет, средний стаж работы в должности руководителя – 9,8 лет.

Добровольное участие руководителей в исследовании обеспечивалось через предварительное информирование о целях и процедуре исследования, а также гарантии конфиденциальности полученных данных.

Результаты

Анализ имплицитных мотивов профессиональной деятельности руководителей с помощью контент-анализа документов (планов профессионального развития, отчетов о деятельности, самоанализа деятельности) показал, что в документах руководителей встречаются различные категории, отражающие их мотивы, которые представлены в таблице 1.

Наиболее значимыми являются мотивы, связанные с повышением качества образования, профессиональным развитием педагогов и инновационным развитием образовательной организации, что соответствует социально одобряемым целям деятельности руководителя образовательной организации.

Факторный анализ мотивации руководителей образовательных организаций позволил выделить 4 основных фактора, объясняющих 68,3% дисперсии (таблица 2).

Фактор «Профессионально-личностная самореализация» (объясняет 24,5% дисперсии) включает следующие переменные: внутренний мотив (0,631), мотивация самореализации (0,587), познавательная мотивация (0,563), профессиональная мотивация (-0,436), творческая активность (0,138).

Фактор «Социальное признание и статус» (объясняет 19,2% дисперсии) включает следующие переменные: социальная мотивация (0,850), мотивы социального

Таблица 1/ Table 1

**Мотивы профессиональной деятельности руководителей/
Motives for professional activity of managers**

№	Категории	% встречаемости в анализируемых документах
1	Повышение качества образования	87,4
2	Профессиональное развитие педагогов	82,7
3	Инновационное развитие образовательной организации	78,0
4	Личностное развитие обучающихся	75,6
5	Создание современной образовательной среды	70,9
6	Повышение конкурентоспособности образовательной организации	62,2
7	Профессиональное самосовершенствование	59,1
8	Социальное признание и уважение	47,2
9	Материальное благополучие	35,4

Таблица 2/ Table 2

Результаты факторного анализа показателей профессиональной мотивации руководителей общеобразовательных организаций/ Results of factor analysis of indicators of professional motivation of heads of general education organizations

Факторы	Показатель профессиональной мотивации	Факторная нагрузка	% дисперсии
Фактор 1 «Профессионально-личностная самореализация»	Внутренний мотив	0,631	24,5
	Мотивация самореализации	0,587	
	Познавательная мотивация	0,563	
	Профессиональная мотивация	-0,436	
	Творческая активность	0,138	
Фактор 2 «Социальное признание и статус»	Социальная мотивация	0,850	19,2
	Мотивы социального статуса	-0,599	
	Мотивы общения	0,557	
	Состязательный мотив	0,445	
Фактор 3 «Достижения и успех»	Мотивация достижения	0,715	14,7
	Мотив самоуважения	0,699	
	Значимость результатов	0,494	
	Намеченный уровень мобилизации усилий	-0,272	
	Ожидаемый уровень результатов	-0,257	
Фактор 4 «Прагматический»	Прагматическая мотивация	0,726	9,9
	Мотивы поддержания жизнеобеспечения	-0,581	
	Мотивы комфорта	-0,557	
	Материальное благополучие	-0,330	

статуса (-0,599), мотивы общения (0,557), составительный мотив (0,445).

Фактор «Достижения и успех» (объясняет 14,7% дисперсии) включает следующие переменные: мотивация достижения (0,715), мотив самоуважения (0,699), значимость результатов (0,494), намеченный уровень мобилизации усилий (-0,272), ожидаемый уровень результатов (-0,257).

Фактор «Прагматический» (объясняет 9,9% дисперсии) включает следующие переменные: прагматическая мотивация (0,726), мотивы поддержания жизнеобеспечения (-0,581), мотивы комфорта (-0,557), материальное благополучие (-0,330).

Таким образом, факторный анализ мотивации руководителей общеобразовательных организаций показал, что в структуре их мотивации можно выделить 4 основных фактора, среди которых наибольший вес имеет фактор «Профессионально-личностная самореализация», что свидетельствует о преобладании у руководителей мотивов, связанных с профессиональным развитием и самореализацией в профессиональной деятельности.

На основе кластерного анализа были выделены 3 типа мотивационных профиля руководителей образовательных организаций:

1. «Мотивированные профессионалы» (42,5%) характеризуются высоким уровнем профессиональной мотивации, мотивации самореализации и познавательной мотивации при среднем уровне прагматической мотивации и мотивации достижения. У руководителей данного типа преобладает внутренняя мотивация, связанная с содержанием деятельности и удовлетворением от её выполнения.

2. «Социальные прагматики» (33,9%) характеризуются высоким уровнем мотивации достижения, социальной мотивации и прагматической мотивации при среднем уровне профессиональной мотивации и мотивации самореализации. У руководителей данного типа преобладает внешняя положительная мотивация, связанная с

получением вознаграждения, признания и уважения.

3. «Гармоничные самореализующиеся личности» (23,6%) характеризуются сбалансированностью всех видов мотивации при некотором преобладании мотивации самореализации и мотивации достижения. У руководителей данного типа наблюдается баланс внутренней и внешней положительной мотивации.

На основе результатов исследования взаимосвязи компонентов профессионального развития и мотивации деятельности руководителей общеобразовательных организаций были разработаны рекомендации по оптимизации профессионального развития руководителей с учётом особенностей их мотивации.

Сравнительный анализ взаимосвязей различных компонентов профессионального развития и видов мотивации показал, что все компоненты профессионального развития имеют статистически значимые положительные корреляции со всеми видами мотивации, кроме внешней отрицательной мотивации, с которой наблюдается отрицательная корреляция. При этом для каждого компонента профессионального развития характерны особенности взаимосвязей с типами мотивации:

1. Когнитивный компонент наиболее тесно связан с познавательной мотивацией ($r = 0,68$) и внутренней мотивацией ($r = 0,64$), что показывает наиболее тесную взаимосвязь когнитивного компонента с познавательной мотивацией.

2. Деятельностный компонент наиболее тесно связан с мотивацией достижения ($r = 0,63$) и внутренней мотивацией ($r = 0,59$). Кроме того, деятельностный компонент обнаруживает значимую корреляцию с социальной мотивацией ($r = 0,54$).

3. Ценностный компонент наиболее тесно связан с мотивацией самореализации ($r = 0,65$) и внутренней мотивацией ($r = 0,61$). Кроме того, данный компонент ожидаемо демонстрирует значимую корреляцию с социальной мотивацией ($r = 0,58$).

4. Рефлексивный компонент наиболее тесно связан с мотивацией самореализации

ции ($r = 0,69$) и внутренней мотивацией ($r = 0,67$), что свидетельствует о наиболее тесной взаимосвязи рефлексивного компонента с мотивацией личностного роста и самореализацией личности.

Таким образом, корреляционный анализ выявил статистически значимые взаимосвязи между всеми компонентами профессионального развития и различными видами мотивации, причём характер этих взаимосвязей подтверждает выдвинутые в исследовании гипотезы.

Для более глубокого понимания взаимосвязи между профессиональным развитием и мотивацией руководителей был проведён анализ различий в уровне развития компонентов профессионального развития у руководителей с различными типами мотивационных профилей.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) показали наличие статистически значимых различий ($p < 0,01$) в уровне развития компонентов профессионального развития в зависимости от типа мотивационного профиля руководителя:

- когнитивный компонент: $F = 12,34$;
- деятельностный компонент: $F = 10,87$;
- ценностный компонент: $F = 11,65$;
- рефлексивный компонент: $F = 14,23$.

Post-hoc анализ (по методу Шеффе) показал, что наиболее высокий уровень развития всех компонентов профессионального развития демонстрируют руководители с типом мотивационного профиля «Гармоничные самореализующиеся личности», наиболее низкий – руководители с типом «Социальные прагматики». Руководители с типом «Мотивированные профессионалы» занимают промежуточное положение, при этом у них наиболее развиты когнитивный и рефлексивный компоненты профессионального развития.

Таким образом, анализ взаимосвязи профессионального развития и типов мотивационных профилей показал, что наиболее благоприятным для профессионального развития руководителей является сбалансированный тип мотивационного профиля, характеризующийся гармонич-

ным сочетанием различных видов мотивации.

На основе анализа результатов исследования взаимосвязи компонентов профессионального развития и мотивации деятельности руководителей были выделены следующие содержательные направления оптимизации профессионального развития руководителей с учётом взаимосвязи с типом мотивации (таблица 3).

На основе результатов исследования были разработаны организационно-методические рекомендации по оптимизации профессионального развития руководителей с учётом особенностей их мотивации, представленные в таблице 4.

Основываясь на результатах исследования, для эффективного развития мотивации профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций предлагаем реализовать следующие подходы по отдельным типам мотивации:

1. Внутренняя мотивация: предоставить выбор, учитывать потребности, создавать комфортную среду, формировать ценность развития.

2. Познавательная мотивация: активизировать интерес проблемным обучением, интерактивными методами, ИТ-технологиями и исследовательской деятельностью.

3. Профессиональная мотивация: обеспечить понимание практической пользы, стажировки, решение реальных задач, развитие компетенций через мастер-классы и проекты.

4. Социальная мотивация: организовать профессиональные сообщества, обмен опытом, наставничество, формировать положительный имидж и профессиональную идентичность.

5. Мотивация достижения: организовать конкурсы, создать систему признания, формировать установку на успех, использовать позитивное подкрепление и возможности демонстрации достижений.

6. Мотивация самореализации: обеспечить условия для творчества, индивидуальные траектории, понимание работы как

Таблица 3/ Table 3

Направления оптимизации профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций/**Directions for optimizing the professional development of heads of general education organizations**

Компонент профессионального развития	Мероприятия
Когнитивный компонент	Организация обучения руководителей с учётом их познавательных интересов и потребностей. Создание условий для достижения руководителями успеха в профессиональной деятельности. Развитие потребности в непрерывном образовании.
Деятельностный компонент	Создание условий для формирования опыта успешной управленческой деятельности. Использование активных методов обучения, стимулирующих познавательную активность. Организация профессиональных конкурсов, стимулирующих мотивацию достижения руководителей. Привлечение руководителей к участию в профессиональных сообществах. Создание условий для профессионального общения и обмена опытом. Формирование у руководителей установки на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности.
Ценностный компонент	Создание условий для профессиональной самореализации руководителей. Формирование представления о профессиональной деятельности как сфере самореализации. Развитие профессионально значимых качеств личности. Создание условий для формирования позитивной профессиональной Я-концепции руководителей. Организация психологического сопровождения профессионального развития руководителей.
Рефлексивный компонент	Развитие способности к профессиональной рефлексии. Формирование установки на самоанализ и самооценку профессиональной деятельности. Создание условий для осознания руководителями перспектив профессионального развития. Развитие способности к целеполаганию и планированию профессионального развития. Организация рефлексивных практик в процессе повышения квалификации руководителей.

Таблица 4/ Table 4

Организационно-методические рекомендации по оптимизации профессионального развития руководителей с разными мотивационными профилями/**Organizational and methodological recommendations for optimizing the professional development of managers with different motivational profiles**

«Мотивированные профессионалы»	«Социальные прагматики»	«Гармоничные самореализующиеся личности»
<ul style="list-style-type: none"> • обеспечение возможности углублённого изучения профессионально значимых проблем; • организация научно-исследовательской деятельности руководителей; • привлечение руководителей к экспертной деятельности; • создание условий для обмена профессиональным опытом; • обеспечение возможности участия в инновационной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • организация профессиональных конкурсов и соревнований; • создание системы публичного признания профессиональных достижений; • обеспечение возможности карьерного роста; • формирование системы материального стимулирования профессионального развития; • привлечение руководителей к участию в престижных профессиональных мероприятиях. 	<ul style="list-style-type: none"> • создание условий для комплексного профессионального развития; • обеспечение возможности самостоятельного выбора направлений и форм профессионального развития; • организация разнообразных форм профессионального развития; • создание индивидуальных траекторий профессионального развития; • обеспечение психолого-педагогического сопровождения профессионального развития.

сферы самовыражения, тренинги личностного роста, рефлексия.

Заключение

Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций представляет собой сложный, многоаспектный процесс, эффективность которого определяется множеством факторов. Результаты проведённого исследования показали, что одним из ключевых факторов, определяющих успешность профессионального развития руководителей, является их мотивация. При этом важно учитывать как общие закономерности взаимосвязи профессионального развития и мотивации, так и индивидуальные особенности мотивационной сферы руководителей.

В ходе проведённого исследования была решена актуальная научная проблема вы-

явления и анализа взаимосвязи между структурными компонентами профессионального развития и особенностями мотивации деятельности руководителей общеобразовательных организаций. Полученные результаты позволили сформулировать следующие результаты:

1. На основе теоретического анализа выделены и охарактеризованы основные виды мотивации руководителей образовательных организаций: профессиональная (связанная с содержанием управленческой деятельности), социальная (обусловленная социальными факторами), познавательная (связанная с интеллектуальным развитием), прагматическая (ориентированная на получение практических выгод), мотивация достижения (связанная с достижением успеха), мотивация самореализации

(обусловленная стремлением к личностному росту).

2. Эмпирическое исследование показало, что большинство руководителей общеобразовательных организаций характеризуются средним уровнем развития компонентов профессионального развития, при этом наиболее развитым является деятельностный компонент, наименее развитым – рефлексивный компонент. Выявлены значимые взаимосвязи между компонентами профессионального развития, свидетельствующие о его целостности и интегративности, и типами мотивации руководителей, а именно:

- когнитивный компонент профессионального развития находится в наиболее тесной взаимосвязи с познавательной мотивацией и мотивацией достижения;
- деятельностный компонент профессионального развития связан преимущественно с мотивацией достижения и социальной мотивацией;
- ценностный компонент профессионального развития демонстрирует наиболее значимые связи с мотивацией самореализации и социальной мотивацией;
- рефлексивный компонент профессионального развития связан с мотивацией личностного роста и профессиональной самореализации.

3. Исследование структуры и особенностей мотивации деятельности руководителей общеобразовательных организаций показало, что у большинства руководителей преобладает внутренняя мотивация, связанная с содержанием деятельности и удовлетворением от её выполнения. Наиболее выраженными у руководителей

являются мотивация достижения, профессиональная мотивация и мотивация самореализации, наименее выражена прагматическая мотивация. На основе кластерного анализа выделены 3 типа мотивационных профилей руководителей: «Мотивированные профессионалы» (42,5%), «Социальные прагматики» (33,9%) и «Гармоничные самореализующиеся личности» (23,6%). Руководители с доминированием внутренней мотивации демонстрируют более высокий уровень развития компонентов профессионального развития по сравнению с руководителями с преобладанием внешней мотивации.

Полученные результаты дополняют научные представления о взаимосвязи профессионального развития и мотивации деятельности руководителей образовательных организаций и могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей, а также для организации психолого-педагогического сопровождения их профессионального развития. Изучение взаимосвязи между компонентами профессионального развития и мотивацией деятельности руководителей общеобразовательных организаций позволит в рамках перспективных исследований разработать показатели эффективности профессионального развития управленческих кадров в сфере образования. Разработанные показатели станут основой для обеспечения единства требований к уровню сформированности профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций в масштабах всей образовательной парадигмы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Дикая Л. Г., Журавлёв А. Л., Занковский А. Л. Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1. № 1, С. 7–48.
2. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. 2013. № 3(47). С. 14–21.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 395 с.
4. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски: [монография]. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. 454 с.

5. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2025. 406 с.
6. Байденко В. И., Селезнева Н.А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель / Международная Научно-практическая конференция «Проблемы стандартизации в образовании и пути их решения», 10–11 ноября 2009 г., М.: Изд. 2-е, стр. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2009. 42 с.
7. Кузьмина Н. В. Специалисты – субъекты изучения продуктивности своей деятельности (в свете акмеологической теории фундаментального образования) // Акмеология - 2005. Методологические и методические проблемы. СПб.: Изд-во ЦСИ, 2005. С. 12–17.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2024. 705 с.
9. Природосообразная педагогика = Nature conformably pedagogy: Nature conformably pedagogy: лекции по нетрадиционной педагогике профессора В.П. Беспалько. Москва: Нар. образование, 2008. 510 с.
10. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Педагогический поиск, 2000. 222 с.
11. Knowles M. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Association Press. Follett Pub. Co, 1980. 400 p.
12. Змеёв С. И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: автореферат дис. ... докт/ пед/ наук: 13.00.01. Моск. гос. лингвистический ун-т. Москва, 2000. 44 с.
13. Рябов В. Б. Качество трудовой жизни и профессиональное благополучие // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 2. С. 79–95.
14. Казакова О. А. Роль знаний о профессиональных достижениях в подготовке будущих специалистов // Инновации и достижения науки в сельском хозяйстве: материалы I Всеросс. научно практической конференции, 20 декабря 2019 года. Киров, 2019. С. 43–45.
15. Боровкова Т. И. Педагогическая инноватика как источник продуктивной творческой деятельности педагога-практика. М.: Инфра-М, 2015. 12 с.
16. Рожков М. И., Макеева Т. В. Социальная педагогика: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 287 с.
17. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий: учебно-практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. 160 с.

REFERENCES

1. Dikaya, L. G., Zhuravlev, A. L. & Zankovsky, A. L. (2016). In: The current state and prospects of research on the adaptation and implementation of a professional in conditions of continuous socio-economic changes. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. In: *Organizational and labor psychology*, vol. 1, no. 1, pp. 7–48. (in Russ.)
2. Derkach, A. A. (2013). Psychological and acmeological grounds and means of optimizing the personal and professional development of a competitive specialist. In: *Acmeology*, no 3(47), pp. 14–21. (in Russ.)
3. Seer, E.F. (2025) *Psychology of vocational education: a textbook for universities*. Moscow: Yurayt Publishing House. (in Russ.)
4. Mitina, L. M. (2018) *Personal and professional development of the teacher: strategies, resources, risks: [monograph]*. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (in Russ.)
5. Khutorskaya, A.V. (2025) *Modern didactics: a textbook for universities*. 3rd ed., Revised and add. Moscow: Yuright Publishing House. (in Russ.)
6. Baidenko, V. I. (2009) State educational standard of higher professional education of a new generation as a comprehensive norm of the quality of higher education: general concept and model. In: *Problems of Standardization in Education and Ways to Solve Them. International Scientific and Practical Conference. November 10-11, 2009*, Moscow, pp.42-43. (in Russ.)
7. Kuzmina, N.V. (2005) Specialists are subjects of studying the productivity of their activities (in the light of the acmeological theory of fundamental education). In: *Methodological and methodical problems. St. Petersburg: Publishing House of the Central Research Institute*, pp. 12-17. (in Russ.)
8. Rubinstein, S. L. (2024) *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Peter. (in Russ.)

9. Bepalko, V. P. (2008) *Nature pedagogy = Nature conformably pedagogy: Nature conformably pedagogy: lectures on non-traditional pedagogy*. Moscow: Public Education. (In Russ.)
10. Konarzhevsky, Yu. A. (2000) *Management and in-school management*. Moscow: Pedagogical search. (in Russ.)
11. Knowles, M. (1980) *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Association Press. Follett Pub. Co.
12. Zmeev, S.I. (2000) *The formation of andragogy: development of the theory and technology of adult education*. [dissertation]. Moscow. (in Russ.)
13. Ryabov, V. B. (2018) Quality of working life and professional well-being. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. In: *Organizational and Labor Psychology*. vol. 3, no. 2, pp. 79-95. (in Russ.)
14. Kazakova, O. A. (2019) The role of knowledge about professional achievements in the training of future specialists. In: *Innovations and achievements of science in agriculture: materials of the I All-Russian (national) scientific practical conference, December 20, 2019*. Kirov, pp. 43-45. (in Russ.)
15. Borovkova, T.I. (2015) *Pedagogical innovation as a source of productive creative activity of a teacher-practitioner*. Moscow: Infra-M. (in Russ.)
16. Rozhkov, M.I. & Makeeva, T.V. (2025) *Social pedagogy: a textbook for universities*. Moscow: Yurayt Publishing House. (in Russ.)
17. Kulnevich, S.V. (2001) *Pedagogy of personality from concepts to technology: an educational and practical guide for teachers and class teachers, students, undergraduates and graduate students of pedagogical educational institutions, students of the IPC*. Rostov-on/D: Creative Center "Teacher". (in Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Бучек Альбина Александровна – доктор психологических наук, доцент, директор методического центра Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, Государственный университет просвещения, Москва

Лазарева Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления регионального развития Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, Государственный университет просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Albina A. Buchek – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Director of the Methodological Center of the Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers, State University of Education, Moscow

Marina V. Lazareva – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Deputy Head of the Regional Development Department of the Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers, State University of Education, Moscow

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: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-77-89

ФАСИЛИТАТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ – РОЛЬ, КОМПЕТЕНЦИИ, ПОДДЕРЖКА

Монахова Л.Ю.¹✉, Рябоконе Е.А.², Цымбалюк Л.Н.³

^{1,2} Военная академия связи, Санкт-Петербург, Россия

³ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

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

² e.gyabokon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2405-9739>

³ loric23@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3009-5940>

Статья поступила в редакцию 13.09.2025
Одобрена после рецензирования 31.09.2025
Принята к публикации 15.09.2025

Аннотация. В статье рассматривается трансформация роли преподавателя в условиях цифровой эпохи, обусловленная развитием информационных технологий, доступностью знаний и изменением образовательных парадигм. Авторы анализируют эволюцию педагогической позиции от традиционной модели «транслятора знаний» к новой, более сложной и многогранной роли – фасилитатора образовательного процесса. В основе статьи – переход от репродуктивного, централизованного на преподавателе обучения к лично ориентированному, деятельностному и конструктивистскому подходу, в котором ключевыми становятся самостоятельность учащегося, критическое мышление и рефлексия. Раскрываются содержательные характеристики фасилитирующей позиции педагога, включая организацию проблемно- и проектно-ориентированного обучения, поддержку метакогнитивных процессов, сопровождение цифровой идентичности и развитие коммуникативной и эмоциональной компетентности. Особое внимание уделено ключевым компетенциям преподавателя в цифровую эпоху, сформированным в восьми взаимосвязанных группах: от цифровой грамотности до этической и цифровой ответственности. Анализируются системные барьеры, препятствующие переходу к фасилитации: сопротивление педагогов, недостатки в подготовке кадров, организационные ограничения, цифровой разрыв и противоречия между инновационными подходами и жёсткими нормативами. На основе проведённого исследования предложены практические рекомендации по трансформации педагогического образования, развитию инфраструктуры, пересмотру систем оценивания и внедрению этических рамок использования искусственного интеллекта. Статья подчёркивает, что переход к фасилитации – не просто смена методов, а фундаментальная реформа образовательной культуры, требующая системной поддержки со стороны вузов, администрации и государства. В заключение утверждается, что будущее образования определяется не столько технологиями, сколько готовностью педагога к рефлексии, сопровождению и личностному росту обучающихся в духе гуманистической педагогики.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, фасилитация, роль преподавателя, компетенции педагога, цифровая педагогика, метакогнитивные навыки, этическая ответственность, искусственный интеллект в образовании.

Для цитирования: Монахова Л. Ю., Рябоконе Е. А., Цымбалюк Л. Н. Фасилитатор образовательного процесса в цифровую эпоху – роль, компетенции, поддержка // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 77–89, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-77-89>

Original article

FACILITATOR OF EDUCATIONAL PROCESS IN DIGITAL AGE – ROLE, COMPETENCES, SUPPORT

L. Monakhova¹✉, E. Ryabokon², L. Tsybalyuk³

^{1,2} Military Academy of Communications, St. Petersburg, Russia

³ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

✉ lira.monakhova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

² e.ryabokon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2405-9739>

³ loric23@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3009-5940>

The article was submitted on 13.09.2025

Approved after review on 31.09.2025

Accepted for publication on 15.09.2025

Abstract. The article examines the transformation of the teacher's role in the digital age, driven by the development of information technologies, the accessibility of knowledge, and a shift in educational paradigms. The authors analyze the evolution of the teacher's position from the traditional model of a "transmitter of knowledge" to a new, more complex and multifaceted role – that of a facilitator of the educational process. At the core of the article is the transition from reproductive, teacher-centered instruction to a personalized, activity-based, and constructivist approach, in which student autonomy, critical thinking, and reflection become central. The article reveals the substantive characteristics of the teacher's facilitative role, including the organization of problem- and project-based learning, support for metacognitive processes, guidance in developing digital identity, and the promotion of communicative and emotional competencies. Special attention is paid to the key competencies required of teachers in the digital era, organized into eight interconnected categories – ranging from digital literacy to ethical and digital responsibility. The study analyzes systemic barriers hindering the shift toward facilitation: teacher resistance, deficiencies in professional training, organizational constraints, the digital divide, and contradictions between innovative approaches and rigid regulatory frameworks. Based on the research, practical recommendations are proposed for transforming teacher education, developing digital infrastructure, revising assessment systems, and establishing ethical guidelines for the use of artificial intelligence. It is emphasized that the transition to facilitation is not merely a change of methods, but a fundamental reform of educational culture, requiring systemic support from universities, educational administrations, and government bodies. In conclusion, it is argued that the future of education depends less on technology and more on the teacher's readiness for reflection, guidance, and fostering the personal growth of learners within the framework of humanistic pedagogy.

Keywords: digital transformation of education, facilitation, teacher's role, teacher competencies, digital pedagogy, metacognitive skills, ethical responsibility, artificial intelligence in education.

For citation: Monakhova, L. Yu., Ryabokon, E.A., Tsybalyuk, L. N. (2025). Facilitator of educational process in digital age – role, competences, support. In: *Man and Education*, 3 (84), 77–89. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-77-89>

Введение

Современная образовательная среда переживает глубокую трансформацию под влиянием цифровых технологий, глобализации и изменяющихся запросов общества. Доступ к информации стал практи-

чески неограниченным, а традиционные формы передачи знаний – от преподавателя к учащемуся – всё больше уступают место интерактивным, гибридным и лично-стно ориентированным моделям обучения. В этих условиях роль преподавателя

претерпевает кардинальные изменения: он перестаёт быть главным источником знаний и постепенно эволюционирует из «транслятора» информации в «фасилитатора» образовательного процесса.

Эта эволюция отражает не просто смену методов преподавания, а фундаментальный сдвиг в педагогической парадигме – от классической педагогики к цифровой, от репродуктивного обучения к развивающему, от пассивного усвоения к активному генерированию знаний. В условиях цифровой эпохи, когда учащиеся могут самостоятельно находить, анализировать и систематизировать информацию, ключевой задачей педагога становится организация образовательной среды, стимулирование критического мышления, поддержка исследовательской активности и сопровождение личностного роста обучающихся [1].

Цель данной статьи – проследить закономерности и определить содержательные характеристики изменений педагогической роли преподавателя в контексте цифровизации образования. Особое внимание уделено анализу концепции фасилитации как новой профессиональной позиции, выявлению ключевых компетенций, необходимых для эффективного функционирования в современной образовательной среде, а также рассмотрению барьеров и перспектив этой трансформации.

Статья основана на анализе современных теорий обучения, педагогических исследований и практик цифрового образования. Используются методы сравнительного анализа, обобщения научных подходов и интерпретации педагогического опыта, накопленного в условиях цифровизации образования.

Актуальность темы обусловлена необходимостью переосмысления профессиональных стандартов подготовки и сопровождения педагогов, а также формирования новой образовательной культуры, в которой преподаватель выступает не как хранитель знаний, а как проводник, наставник и организатор самостоятельного познавательного пути учащегося.

Методы исследования

В представленной статье используются комплекс методов, характерных для педагогического исследования:

- теоретический анализ и обобщение – для построения концептуальной основы результатов;
- сравнительный анализ – для демонстрации эволюции педагогической роли преподавателя;
- интерпретация практик и анализ литературы – для подтверждения тезисов и аргументации.

Результаты исследования

От транслятора знаний к проводнику в образовательном процессе: смена парадигмы

Традиционная модель образования, сложившаяся в индустриальную эпоху, была основана на централизованной передаче знаний от преподавателя к учащемуся. В этой парадигме педагог выступал в роли транслятора знаний – авторитетного источника информации, который структурирует, объясняет и контролирует усвоение учебного материала. Учащийся, в свою очередь, занимал пассивную позицию, выполняя функцию «сосуда», который нужно «наполнить» знаниями. Такой подход долгое время доминировал в образовательной практике и был закреплён в институциональных нормах, учебных планах и системах оценивания [2].

Однако с развитием когнитивной психологии, теорий конструктивизма и личностно ориентированного обучения эта модель начала подвергаться критике. Исследования Джона Дьюи, Жана Пиаже, Льва Выготского и других учёных показали, что «знание не передаётся, а конструируется» самим учащимся в процессе активной познавательной деятельности. В этих условиях роль преподавателя уже не может сводиться к простой трансляции информации – она требует создания условий для самостоятельного осмысления, дискуссии, экспериментирования и рефлексии [3; 4].

Особенно остро противоречия традиционной модели проявились в условиях циф-

ровой эпохи. Доступ к информации через интернет, онлайн-курсы, открытые образовательные ресурсы и искусственный интеллект сделал учителя не единственным, а лишь одним из возможных источников знаний. Это обусловило необходимость перехода к новой педагогической парадигме – «деятельностно-конструктивистской», в которой образовательный процесс строится вокруг учащегося, а преподаватель становится его проводником, наставником и организатором познавательной деятельности, т.е. фасилитатором [5].

Концепция фасилитации обучения, впервые активно разработанная в работах Карла Роджерса и позже развитая в контексте образовательной практики (например, в подходах проблемного и проектного обучения), предполагает, что педагог создаёт безопасную, поддерживающую и стимулирующую среду, в которой учащийся чувствует себя субъектом своего обучения. Фасилитатор не даёт готовые ответы, а задаёт вопросы, направляет поиск, помогает формулировать цели и рефлексировать результаты [6].

Таким образом, смена образовательной парадигмы – от трансляции к фасилитации – отражает более глубокое изменение: переход от обучения как передачи к обучению как сопровождению познавательного пути. Этот переход не отменяет профессиональной экспертизы преподавателя, но трансформирует её: вместо доминирования над процессом он становится его архитектором и координатором, способствуя развитию у учащихся не только знаний, но и метакогнитивных, коммуникативных и регулятивных компетенций.

Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности

Цифровая эпоха кардинально изменила не только способы получения информации, но и саму природу образовательного процесса. Распространение интернет-технологий, массовых открытых онлайн-курсов привело к децентрализации образовательного пространства. В этих условиях знания больше не сосредоточены исклю-

чительно в руках преподавателя – они стали доступны в любое время и в любом месте, что ставит под сомнение традиционную роль учителя как единственного источника информации.

Одним из ключевых следствий цифровизации стало изменение статуса знания. Если ранее основной задачей образования было накопление и запоминание информации, то сегодня важнее умение находить, критически оценивать, синтезировать и применять знания в новых контекстах. В условиях информационной перегрузки и множества противоречивых источников умение ориентироваться в потоке данных становится важнее, чем объём усвоенной информации. Это требует от учащихся развития цифровой грамотности, метапознавательных навыков и способности к самостоятельному обучению – качеств, которые невозможно развить в рамках пассивного усвоения.

Цифровые технологии открыли доступ к *новым образовательным форматам*, трансформирующим организацию учебного процесса, среди которых выделим:

- *смешанное (гибридное) обучение*, сочетающее очные и онлайн-формы, что позволяет персонализировать темп и траекторию обучения;

- *перевернутый класс*, в котором усвоение теории переносится на дом (через видео, статьи, интерактивные модули), а время аудиторных занятий посвящается обсуждению, решению проблем и совместной работе;

- *микрообучение и модульные курсы*, позволяющие осваивать знания порционно, что соответствует особенностям внимания в цифровую эпоху;

- *адаптивные системы обучения*, использующие алгоритмы ИИ, подстраивающие контент под уровень и стиль обучения каждого учащегося, что делает процесс более индивидуализированным.

Такие форматы способствуют росту активности и автономии учащихся, но одновременно ставят перед преподавателем новые вызовы. Он больше не может полагаться на контроль и директивное управ-

ление – вместо этого требуется умение мотивировать, направлять, поддерживать и координировать самостоятельную познавательную деятельность. В этом контексте цифровые инструменты становятся не заменой педагогу, а его «расширением», позволяя сосредоточиться на тех аспектах обучения, где присутствие человека незаменимо: эмоциональная поддержка, развитие критического мышления, этическая рефлексия, построение смыслов [7].

Однако цифровая трансформация несёт и риски – это неравенство в доступе к технологиям (цифровой разрыв), зависимость от платформ, снижение качества взаимодействия, поверхностное восприятие информации. Кроме того, чрезмерная автоматизация может привести к утрате гуманистических ценностей в образовании. Поэтому важно, чтобы технологические инновации сопровождалась педагогическим рефлексированием и этической ответственностью.

Таким образом, цифровая эпоха не просто обогащает образовательный процесс новыми инструментами – она требует переосмысления целей, содержания и ролей в обучении. Преподаватель оказывается в центре этого процесса трансформации, он вынужден отказаться от монополии на знание и переосмыслить свою профессиональную идентичность в условиях, где главной ценностью становится не владение информацией, а способность организовывать, интерпретировать и сопровождать познавательный путь учащегося.

Фасилитатор как новая педагогическая позиция

В условиях цифровой трансформации образования роль преподавателя, как было сказано выше, всё больше смещается от передачи готовых знаний к созданию условий для самостоятельного, активного и осмысленного обучения. В этой связи всё большее признание получает концепция фасилитатора – педагога, который выступает не как центральный источник информации, а как организатор, наставник и проводник в познавательном процессе.

Термин «фасилитация» (от англ. facilitate – облегчать, способствовать) подразумевает не контроль, а создание благоприятной образовательной среды, в которой учащийся чувствует себя субъектом своего развития.

Фасилитатор не даёт ответы, а задаёт вопросы, стимулирующие рефлексию, критическое мышление и исследовательскую активность. Он помогает учащимся формулировать цели, планировать траекторию обучения, оценивать результаты и корректировать действия. Его задача – не просто передать содержание, а раскрыть потенциал каждого обучающегося, поддерживая его автономию, мотивацию и способность к саморегуляции [8].

К ключевым функциям фасилитатора в современной образовательной среде отнесём:

- организацию проблемно-ориентированного и проектного обучения, где учащиеся решают реальные задачи, интегрируя знания из разных предметных областей;
- создание условий для коллаборативного обучения, поощряя диалог, обмен мнениями и совместное конструирование знаний;
- поддержку метакогнитивных процессов – обучение учащихся осознавать, как они думают, учатся и принимают решения;
- развитие цифровой и информационной грамотности, ориентированной на критическое оценивание источников, управление потоками информации и этическое использование цифровых инструментов;
- эмоциональное сопровождение – установление доверительных отношений, создание безопасной среды для проб, ошибок и обратной связи.

Фасилитирующий подход реализуется в таких педагогических стратегиях, как дискуссии по кейсам, мозговые штурмы, обучение через игру и симуляции, рефлексивные практики и взаимооценку. Например, в рамках метода дебатов преподаватель не вступает в спор, а направляет дискуссию, следит за соблюдением правил аргументации и помогает участникам выявить скры-

тые возможности. В проектной деятельности он выступает в роли ментора, помогая команде ставить цели, распределять роли и оценивать промежуточные результаты.

Важно подчеркнуть, что фасилитация не означает ослабление педагогического контроля, а, напротив, требует более высокого уровня профессиональной компетентности. Успешный фасилитатор должен уметь: гибко реагировать на ход обсуждения; балансировать между поддержкой и вызовом; своевременно вмешиваться и нарушая автономию учащихся; использовать обратную связь как инструмент развития, а не оценки.

Такой подход коррелирует с идеями личностно ориентированного, проблемного и социоконструктивистского обучения, где учащийся рассматривается как активный субъект познания. В цифровой среде коллаборация этих подходов приобретает новое фасилитирующее измерение: фасилитатор работает не только в аудитории, но и в виртуальных пространствах, направляя онлайн-дискуссии, модерлируя форумы, поддерживая асинхронное взаимодействие и сопровождая учащихся в их цифровых учебных траекториях.

Таким образом, фасилитатор – это не просто «учитель с ноутбуком», а новая педагогическая роль, основанная на доверии, диалоге и сопровождении. Она отражает зрелость образовательной системы, готовой признать учащегося полноценным партнёром в обучении, а преподавателя – не хранителем знаний, а архитектором образовательного опыта [9].

Компетенции преподавателя в цифровую эпоху

Смена роли преподавателя от транслятора знаний к фасилитатору требует не только изменения педагогической парадигмы, но и формирования нового компетентностного профиля, соответствующего вызовам цифровой эпохи [10].

Современный педагог должен обладать не только предметными знаниями, но и широким спектром методических, технологических, коммуникативных и рефлек-

сивных компетенций, позволяющих эффективно функционировать в динамично меняющейся образовательной среде.

Ключевые компетенции преподавателя в цифровую эпоху [11] классифицируем по следующим группам, представленным в таблице 1.

Уделим более пристальное внимание последнему двум классам компетенций ввиду того, что они наиболее трудны для преодоления педагогами в процессе переходе от традиционных форм преподавания к фасилитирующей модели обучения [12].

Рассмотрим возникающие барьеры и противоречия:

1) Сопротивление со стороны преподавателей. Многие педагоги, особенно с продолжительным стажем, воспринимают фасилитирующую модель как угрозу своей профессиональной идентичности. Привычка быть центром образовательного процесса, обладателем знаний и авторитетом в аудитории, делает переход к «невидимой» роли сопровождающего сложным. Преподаватели могут испытывать тревогу из-за потери контроля, неопределённости в оценке эффективности своей работы и отсутствия чётких инструкций по фасилитации.

2) *Недостаточная подготовка в системе педагогического образования.* Большинство программ подготовки учителей по-прежнему ориентированы на трансмиссивные модели обучения. Темы активных методов, цифровых компетенций, метакогнитивного сопровождения и фасилитации либо отсутствуют, либо представлены фрагментарно. Как отмечают исследователи, выпускники педагогических вузов зачастую не готовы к работе в условиях открытого, нелинейного и самостоятельного обучения учащихся.

3) *Организационные и технологические ограничения.* Многие образовательные учреждения не располагают необходимой материально-технической базой для реализации гибридных и цифровых форматов. Отсутствие стабильного интернета, недостаток устройств, устаревшее программное обеспечение – всё это ограничи-

Таблица 1/ Table 1

**Ключевые компетенции преподавателя в цифровую эпоху/
Key competencies of a teacher in the digital age**

№	Класс компетенций	Составляющие класса компетенций
1	<i>Цифровая педагогическая грамотность</i> – уверенное использование цифровых инструментов не как замену традиционным методам, а как средство повышения качества и доступности обучения	Владение LMS, умение создавать и адаптировать цифровой контент, понимание принципов гипермедийного представления информации, навыки работы с ИИ-инструментами
2	<i>Проектирование интерактивной образовательной среды</i> – умения конструировать образовательный процесс, в котором учащийся становится активным участником	Способности разрабатывать проблемные, проектные и исследовательские задания; умения применять методы активного обучения; наличие навыков организации коллаборативного взаимодействия (в том числе в онлайн-формате); владение методами персонализации обучения с учётом индивидуальных траекторий учащихся
3	<i>Управление гибридными и онлайн-форматами</i> – осуществление работы в условиях смешанного, дистанционного или гибридного обучения	Умение планировать и координировать асинхронные и синхронные активности; наличие навыков модерации онлайн-дискуссий и ведения виртуальных классов; способности поддерживать вовлеченность учащихся в условиях ограниченного личного контакта; понимание особенностей цифровой коммуникации и этики онлайн-взаимодействия
4	<i>Развитие метакогнитивных и регулятивных навыков учащихся</i> – осуществление помощи обучающимся в осознании процесса и результата собственного обучения	Владение методами обучать стратегиям саморегуляции (постановка целей, планирование, самоконтроль); использовать рефлексивные практики (дневники, портфолио, мини-анкеты); формировать у учащихся критическое мышление и способность к самооценке; применять обратную связь, направленную на будущее развитие, а не только оценку прошлого
5	<i>Эмоциональный интеллект и коммуникативная компетентность</i> – навыки сопровождения, поддержки и мотивации, которые особенно важны в условиях децентрализованного обучения	Умение выстраивать доверительные отношения с учащимися; способность к активному слушанию и эмпатии; компетентность в управлении конфликтами и создании безопасной образовательной атмосферы; готовность к диалогу и сотрудничеству с коллегами, родителями и внешними партнёрами
6	<i>Готовность к непрерывному профессиональному развитию</i> – цифровая среда быстро меняется, поэтому преподаватель должен быть пожизненным учеником	Умение самостоятельно осваивать новые технологии и методики; участие в сообществах практики (PLN – профессиональные сети учителей); рефлексия собственной педагогической деятельности; открытость к обратной связи от учащихся и коллег
7	<i>Барьеры и противоречия в переходе к роли фасилитатора</i> – в процессе перехода возникают существенные противоречия, которые преподавателю необходимо осознать и преодолеть	Внедрение фасилитирующей модели обучения в практику сталкивается с рядом структурных, институциональных, профессиональных и психологических барьеров. Переход от традиционной роли преподавателя к позиции фасилитатора – не просто смена методов, а глубокая трансформация педагогической культуры, требующая пересмотра устоявшихся норм, ожиданий и систем оценки
8	<i>Этическая и цифровая ответственность</i> – с ростом использования технологий возрастает необходимость в «этической осознанности»	Соблюдение норм конфиденциальности и защиты персональных данных; критическое отношение к алгоритмам и ИИ; формирование у учащихся цифровой этики и ответственного поведения в интернете

вае возможности преподавателя. Кроме того, жёсткие учебные планы, нормативные требования и стандартизированные экзамены заставляют педагогов концентрироваться на передаче содержания, а не на развитии у учащихся навыков самостоятельного мышления.

4) *Цифровой разрыв и неравенство.* Не все учащиеся имеют равный доступ к технологиям и цифровым ресурсам. Это создаёт социальное неравенство в обучении, особенно в сельской местности или в семьях с низким уровнем дохода. Преподаватель, стремящийся к фасилитации, может столкнуться с тем, что часть учащихся не может участвовать в онлайн-активностях, что вынуждает возвращаться к традиционным методам.

5) *Риски снижения академической дисциплины и качества.* Переход к самостоятельному обучению может сопровождаться снижением мотивации, особенно у учащихся, не обладающих навыками саморегуляции. Без чёткой структуры и поддержки они могут терять ориентиры, что приводит к поверхностному усвоению материала. Кроме того, чрезмерное увлечение технологиями может привести к дегуманизации образовательного процесса, когда взаимодействие сводится к кликам и алгоритмам.

6) *Противоречие между свободой и регламентами.* Фасилитация предполагает высокий уровень автономии учащегося, но в условиях школьной или вузовской системы, где действуют жёсткие сроки, нормы и требования к оцениванию, эта свобода часто ограничена. Преподаватель оказывается в дилемме: как поддержать самостоятельность, не нарушая регламент? Это требует тонкого баланса, который не всегда удаётся найти.

7) *Отсутствие институциональной поддержки.* Часто педагоги, пытающиеся внедрить фасилитирующие подходы, сталкиваются с непониманием со стороны администрации, родителей и коллег. Родители могут считать, что «учитель ничего не объясняет», администрация – что «не соблюдается рабочая программа».

Отсутствие системной поддержки, наставничества и признания инноваций снижает мотивацию преподавателя к изменениям.

Перейдём к более подробному рассмотрению класса компетенций, связанных с *этической и цифровой ответственностью преподавателя в цифровую эпоху.*

С распространением цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовательной среде возрастает не только техническая, но и этическая нагрузка на преподавателя. Современный педагог, выступая в роли фасилитатора, становится не только организатором обучения, но и гарантом этического, справедливого и безопасного образовательного процесса в условиях цифровой трансформации. Этическая и цифровая ответственность – не второстепенные качества, а ключевые компоненты профессиональной компетентности педагога XXI века.

Рассмотрим содержание компетенций, которое соответствует данному классу.

1) *Защита персональных данных и конфиденциальность.* Одним из главных аспектов цифровой ответственности педагога является соблюдение прав учащихся на конфиденциальность. При использовании онлайн-платформ, систем дистанционного тестирования, электронных дневников и аналитических инструментов педагог должен осознавать, какие данные собираются, как они хранятся и кому могут быть переданы. Недопустимо использование личной информации учащихся (фото, оценки, поведенческие данные) без соответствующего согласия или в целях, не связанных с обучением.

Преподаватель в рамках рассматриваемой группы компетенций обязан:

- выбирать только те сервисы, которые соответствуют требованиям законодательства;
- информировать учащихся и родителей о целях сбора данных;
- избегать публикации личной информации в открытых сетях;
- использовать шифрование и безопасные каналы связи при передаче конфиденциальной информации.

2) *Цифровая грамотность и этика использования технологий.* Педагог должен не только использовать технологии, но и формировать у учащихся критическое отношение к цифровой среде. Это включает:

- обучение распознаванию фейков, дезинформации и манипуляций в интернете;
- формирование умений этичного поведения в онлайн-пространствах (цифровой этикет, уважение к мнению других, противодействие кибербуллингу);

- разъяснение последствий цифрового следа и ответственности за контент, публикуемый в сети.

Кроме того, преподаватель сам должен быть образцом цифровой этики: не допускать плагиата, честно указывать источники, уважать авторские права при использовании материалов.

3) *Ответственное использование искусственного интеллекта.* С развитием ИИ-инструментов возникают новые этические дилеммы:

- можно ли учащимся использовать ИИ при выполнении домашних заданий?

- как оценивать работу, частично созданную алгоритмом?

- не усиливает ли зависимость от ИИ поверхностное мышление?

Преподаватель должен выработать чёткую позицию и правила использования ИИ, обсудить их с учащимися и интегрировать в образовательный процесс. Важно не запрещать технологии, а учить критически оценивать их выводы, понимать ограничения алгоритмов и использовать ИИ как вспомогательный, а не заменяющий инструмент.

4) *Справедливость и доступность: борьба с цифровым неравенством.* Цифровая ответственность включает и социальную этику. Не все учащиеся имеют равный доступ к интернету, устройствам или соответствующей поддержке дома. В этих условиях преподавателю необходимо:

- учитывать разницу в цифровых возможностях учащихся при проектировании заданий;

- предлагать альтернативные формы участия (например, офлайн-версии заданий);

- не создавать ситуаций, в которых учащиеся исключаются из процесса из-за отсутствия техники.

Такой подход соответствует принципам инклюзивного образования и уважения к социальной справедливости.

5) *Эмоциональная безопасность в цифровой среде.* Онлайн-обучение может усиливать чувство изоляции, тревожности и перегрузки. Преподаватель несёт ответственность за эмоциональное благополучие учащихся, в этой связи необходимо:

- регулярно выяснять, как учащиеся переживают дистанционное обучение;

- создавать пространство для выражения чувств (например, анонимные опросы, рефлексивные задания);

- избегать чрезмерной нагрузки и «цифрового переполнения»;

- устанавливать чёткие границы, а именно не требовать ответов в выходные, не перегружать уведомлениями.

Можно констатировать, что компетенции современного преподавателя выходят за рамки традиционной методической подготовки [13]. Он становится многопрофильным специалистом, сочетающим навыки педагога, технолога, коуча, исследователя и наставника. Формирование такого профиля требует пересмотра систем подготовки и повышения квалификации педагогов, а также поддержки со стороны образовательных учреждений и государственной политики.

Резюмируя, отметим, что переход преподавателя от роли транслятора знаний к фасилитатору – это не разовый шаг, а долгосрочный процесс трансформации, требующий системной поддержки на всех уровнях образовательной экосистемы. Для успешной реализации фасилитирующей модели необходимо сочетание индивидуальных усилий педагогов, институциональных изменений и государственной политики. Ниже представлены практические рекомендации и ключевые перспективные направления, ориентированные на формирование актуальных для цифровой эпохи компетенций у преподавателей.

Одним из главных условий перехода к фасилитации считаем обновление содержания педагогического образования. Программы подготовки будущих учителей должны включать:

- модули по цифровой педагогике, проектированию гибридного и онлайн-обучения;

- курсы по фасилитации, коучингу и модерации образовательных процессов;

- практические занятия по развитию метакогнитивных навыков у учащихся;

- этические аспекты использования ИИ и цифровых платформ.

В системе повышения квалификации педагогов необходимо заменить модель формального освоения инструментов на модель рефлексивной практики, эффективными форматами которой являются: мастер-классы с элементами ролевых игр, кейс-методы на основе реальных педагогических ситуаций, сопровождение наставников, участие в профессиональных сообществах практикующих учителей. В программы переподготовки педагогов целесообразно внедрить обязательные курсы по фасилитации и цифровой педагогике.

Руководство образовательных учреждений играет ключевую роль в создании поддерживающей институциональной среды, которая проявляется через: формирование позитивного отношения к педагогическим экспериментам, включая терпимость к ошибкам; создание внутришкольных сообществ практики, где учителя делятся опытом, рефлексиируют и совместно решают педагогические задачи; внедрение системы внутреннего наставничества и коучинга, особенно для молодых педагогов; обеспечение гибкости в реализации учебных программ, позволяя адаптировать содержание под интересы учащихся. Администрация в рамках рассматриваемой парадигмы должна выступать не только как контролёр, но и как партнёр в развитии, предоставляя ресурсы, время и пространство для профессионального роста.

Для эффективного внедрения фасилитирующих подходов требуется развитие цифровой инфраструктуры и обеспечение

равного доступа к стабильной цифровой среде. Государственные и муниципальные структуры должны: обеспечить все образовательные учреждения высокоскоростным интернетом; предоставить учащимся и педагогам доступ к современным устройствам (ноутбукам, планшетами); развивать безопасные отечественные образовательные платформы, соответствующие требованиям ФЗ-152; уделять особое внимание сельским, малокомплектным и коррекционным школам, чтобы не углублять цифровое неравенство. Для регионов с низким уровнем доступа к технологиям необходимо разработать федеральные программы поддержки цифровой инфраструктуры образовательных организаций.

В рамках цифровой педагогики требуется пересмотр систем оценивания и нормативных требований. Современное образование ориентировано на развитие ключевых компетенций, а не только на усвоение предметного содержания. Однако большинство экзаменов и стандартов по-прежнему фокусируются на воспроизводстве знаний. Необходимо внедрять альтернативные формы оценивания: портфолио, проекты, презентации, само- и взаимооценку; разрабатывать критерии оценки метапредметных результатов (саморегуляция, критическое мышление, сотрудничество); пересматривать объём учебных программ, делая акцент на глубине, а не на количестве пройденного материала.

В рамках данного ключевого направления рекомендуется внедрить компетентностно-ориентированную систему оценивания, соответствующую ФГОС и международным стандартам.

Актуальным представляется оценка роли искусственного интеллекта, рассматриваемого как инструмент познания, а не его замена. Искусственный интеллект становится мощным помощником в образовании: он может автоматизировать проверку тестов, анализировать успеваемость, персонализировать задания. Однако фасилитатор не может быть заменён алгоритмом. Эмоциональное сопровождение, эти-

ческая рефлексия, мотивация, диалог – всё это остаётся в зоне компетенции человека. За гибридной моделью закрепляется решение рутинных задач (проверка, аналитика, напоминания), а педагог сосредотачивается на сопровождении личностного роста, развитии критического мышления и создании смыслов обучающимся.

В данном контексте рекомендуется разработать этические рамки использования ИИ в образовании, включая обучение педагогов и учащихся критическому взаимодействию с алгоритмами.

В условиях человекоцентристской парадигмы педагогического знания несомненным является сохранение гуманистической основы образования. В стремлении к инновациям важно не утратить гуманистический дух педагогики. Фасилитация – это не только метод, но и нравственная позиция: уважение к учащемуся как личности, вера в его потенциал, готовность сопровождать, а не контролировать. Цифровые технологии должны служить укреплению этих ценностей, а не их подмене.

В рамках реализации гуманистической концепции рекомендуется включить в программы подготовки педагогов модули по гуманистической педагогике, этике и эмоциональному интеллекту.

В качестве перспектив развития фасилитационной модели обучения, исходя из анализа современных педагогических исследований, можно выделить:

- развитие профессиональных сообществ учителей на основе цифровых платформ;
- интеграцию фасилитации в стандарты профессиональной деятельности педагога (например, в квалификационные требования);
- поддержку педагогических инноваций на уровне Минпросвещения России через гранты, конкурсы и национальные проекты;
- международное сотрудничество в области цифровой педагогики и обмена лучшими практиками.

Заключение

Цифровая эпоха действительно требует кардинального переосмысления роли преподавателя в образовательном процессе – тезисы, выдвинутые в начале статьи, подтверждаются анализом современных тенденций, теоретических подходов и практического опыта. Быстрое развитие технологий, доступность информации и изменение запросов общества к компетенциям выпускников делают устаревшей модель, в которой учитель выступает главным и единственным источником знаний. Сегодня преподаватель все чаще становится проводником в процессе познания, организатором условий для самостоятельного, активного и осмысленного обучения [14].

Роль фасилитатора – это не временный тренд или модное педагогическое течение, а необходимый ответ на вызовы времени. Она отражает глубокую смену образовательной парадигмы: от репродуктивного усвоения – к конструктивистскому присвоению знаний; от пассивного слушателя – к активному субъекту обучения; от контроля – к сопровождению. В этой новой реальности ключевыми становятся не столько объём знаний, сколько способность учителя формировать у учащихся критическое мышление, цифровую грамотность, навыки сотрудничества и саморегуляции.

Однако реализация этой роли возможна только при условии системных изменений. Необходимо пересмотреть содержание педагогического образования, обеспечить учителей поддержкой, ресурсами и профессиональной свободой, создать инфраструктуру, способствующую инновациям. Без такой поддержки переход к фасилитации останется уделом отдельных энтузиастов, а не устойчивой трансформацией всей образовательной системы.

Таким образом, будущее образования зависит не столько от технологий, сколько от человеческого потенциала педагога, его готовности к рефлексии, развитию и сопровождению. Призыв к действию адресован всем участникам образовательной системы: образовательным учреждениям,

вузам, администрации, министерствам и самим педагогам – вместе создавать условия, в которых фасилитаторская роль ста-

нет не исключением, а нормой современной гуманистической педагогики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Агатова О. А. Дидактика и педагогическая антропология цифровых образовательных сред // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2023. Т. 20. №. 2. С. 176–197.
2. Бабынина Л. С., Карташова Л. В., Одегов Ю. Г. Трансформация форм и методов обучения: вызовы и возможности // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. 2021. Т. 18. №. 2 (116). С. 90–98.
3. Куркин Е. Б. Джон Дьюи о социальном опыте и содержании образования. Современное прочтение работы основателя философии образования // Народное образование. 2013. №. 2. С. 226–233.
4. Пашукова Т. И. Концептуальные отличия в понимании эгоцентризма детского мышления и речи Ж. Пиаже и Л. С. Выготским // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 1 (763). С. 104–118.
5. Монахова Л. Ю., Марон А. Е., Королёва Е. Г. Фасилитация как модель повышения квалификации руководителей образовательной организации / В сб.: Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Минск, 2021. С. 377–382.
6. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Изд-во Смысл, 2025. 527 с.
7. Рогачева О. И. Традиции и инновации в образовании: исторический контекст // Холодная наука. 2024. № 12. С. 92–100.
8. Филь Т. А. Фасилитация в системе высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 7-2 (61). С. 102–104.
9. Кузёма Т. Б. Особенности фасилитативного взаимодействия в образовательном процессе высшей школы // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 178–180.
10. Гужва Т. М. Фасилитативная компетентность будущего педагога: сущность, структура, пути формирования // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2024. № 1 (102). С. 217–220.
11. Везетиу Е. В. Формирование фасилитативной компетентности будущих педагогов как условие гуманистической парадигмы образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 80–82.
12. Ахулкова А. И., Ломовская О. И. Фасилитативные методы перспективно-опережающей технологии обучения в системе высшего образования // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2024. № 1 (102). С. 179–182.
13. Савельева Н. Н., Орлова А. В., Степанова Ю. Ф. Методические аспекты реализации фасилитативного обучения в вузе // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2022. Т. 11. № 2. С. 35–40.
14. 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.

REFERENCES

1. Agatova, O. A. (2023). Didactics and Pedagogical Anthropology of Digital Educational Environments. In: *Bulletin of the RUDN University. Series: Informatization in Education*, vol. 20, no. 2, pp. 176–197. (In Russ.)
2. Babykina, L. S., Kartashova, L. V. & Odegov, Yu. G. (2021). Transformation of Teaching Forms and Methods: Challenges and Opportunities. In: *Bulletin of Plekhanov Russian University of Economics*, vol. 18, no. 2 (116), pp. 90–98. (In Russ.)
3. Kurkin, E. B. (2013). John Dewey on Social Experience and the Content of Education: Contemporary Reading of the Founder of the Philosophy of Education. In: *Public Education*, no. 2, pp. 226–233. (In Russ.)
4. Pashukova, T. I. (2016). Conceptual Differences in the Understanding of Egocentrism in Children's Thinking and Speech by J. Piaget and L.S. Vygotsky. In: *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, no. 1 (763), pp. 104–118. (In Russ.)

5. Monakhova, L. Yu., Maron, A. E. & Koroleva, E. G. (2021). Facilitation as a Model for Professional Development of Educational Leaders. In: *Continuous Education of Teachers: Achievements, Problems, Prospects. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference*. Minsk, pp. 377–382. (In Russ.)
6. Rogers, C. & Freiberg, D. (2025). *Freedom to Learn*. Smysl Publishing House. (In Russ.)
7. Rogacheva, O. I. (2024) Traditions and Innovations in Education: Historical Context. In: *Cold Science*, no 12, pp. 92–100. (In Russ.)
8. Fil, T. A. (2017). Facilitation in Higher Education. In: *International Research Journal*, no. 7–2 (61), pp. 102–104. (In Russ.)
9. Kuzyoma, T. B. (2023). Features of Facilitative Interaction in the Educational Process of Higher Education. In: *World of Science, Culture, Education*, no. 1 (98), pp. 178–180. (In Russ.)
10. Guzhva, T. M. (2024) Facilitative Competence of the Future Teacher: Essence, Structure, and Development Pathways. In: *Scientific Notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (102), pp. 217–220. (In Russ.)
11. Vezetiu, E. V. (2019). Developing Facilitative Competence in Future Teachers as a Condition for a Humanistic Educational Paradigm. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 62–1, pp. 80–82. (In Russ.)
12. Akhulkova, A. I. & Lomovskaya, O. I. (2024). Facilitative Methods of the Prospective-Anticipatory Teaching Technology. In: *Higher Education. Scientific Notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (102), pp. 179–182. (In Russ.)
13. Saveleva, N. N., Orlova, A. V. & Stepanova, Yu.F. (2022). Methodological Aspects of Implementing Facilitative Learning in Higher Education Institutions. In: *Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies*, vol. 11, no. 2, pp. 35–40. (In Russ.)
14. Gavrikov, A. L., Monakhova, L. Yu. & Tsymbalyuk, L. N. (2024). Actual forms and methods of teaching in the context of digital transformation of education. In: *Man and Education*, no. 3(80), pp. 29–36. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

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

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Lira Yu. Monakhova – Cand. Sci. (Education), Prof., Department of Mathematics and Engineering Graphics, Department of Mathematics, Military Academy of Communications, St. Petersburg

Elena A. Ryabokon – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department of Mathematics and Engineering Graphics, Military Academy of Communications, St. Petersburg

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

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 37.01
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-90-101

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Марковская Е. А.

Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского, Санкт-Петербург, Россия

marc.06@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2717-9720>

Статья поступила в редакцию 30.08.2025
Одобрена после рецензирования 09.09.2025
Принята к публикации 15.09.2025

Аннотация. Современные изменения в обществе трансформировали роль педагога кадетского корпуса. Теперь он не просто передаёт знания, а организует воспитательную среду, раскрывающую личностный и интеллектуальный потенциал кадет. Его ключевая задача – грамотное руководство, формирование сплочённого коллектива и наполнение жизни воспитанников содержательной деятельностью. В работе использовались общенаучные методы, включающие анализ, систематизацию и обобщение теоретических данных из научных источников, что позволило комплексно изучить подходы и принципы к проблеме становления педагога кадетского образования. Обоснован выбор методологических подходов к проблеме становления педагога кадетского образования: аксиологического, гуманистического, системного, процессного, компетентностного, событийно-средового и дефицитарно-ресурсного. Каждый из подходов получает содержательную интерпретацию применительно к процессу профессионального становления педагога кадетского образования. В статье также обоснованы новые методологические принципы, раскрывающие процесс становления педагога как ценностно-смысловой его адаптации к осуществлению профессиональной деятельности в событийно насыщенной военизированной кадетской образовательной среде: исторической обусловленности деятельности педагога кадетского образования; учёта многообразия реальной базовой подготовки преподавателей и офицеров-воспитателей; интеграции гражданского и военного социума. Диссеминация обоснованных в статье методологических подходов и принципов профессионального становления педагогов кадетского образования позволит обобщить успешные педагогические практики, применяемые в кадетских образовательных учреждениях. Это обеспечит их доступность для специалистов, повысит эффективность профессионального становления педагогов.

Ключевые слова: кадетское образование, методологические принципы, аксиологический подход, гуманистический подход, системный подход, процессный подход, компетентностный подход, становление педагога.

Для цитирования: Марковская Е. А. Методологические основания решения проблемы становления педагога кадетского образования // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.90–101. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-90-101>

Original article

METHODOLOGICAL BASES FOR SOLVING THE PROBLEM OF FORMATION OF A CADET EDUCATION TEACHER

E. Markovskaia

Prince Alexander Nevsky St. Petersburg Cadet Military Corps, St. Petersburg, Russia

marc.06@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2717-9720>

The article was submitted on 30.08.2025

Approved after review on 09.09.2025

Accepted for publication on 15.09.2025

Abstract. Contemporary societal changes have transformed the role of the cadet corps teacher. They no longer simply impart knowledge, but also organize an educational environment that fosters the cadets' personal and intellectual potential. Their key tasks include providing competent leadership, building a cohesive team, and enriching their lives with meaningful activities. This study used general scientific methods, including analysis, systematization, and synthesis of theoretical data from scientific sources, that provided comprehensive examination of approaches and principles for development of cadet education teachers.

The study substantiates the choice of methodological approaches to development of cadet education teachers: axiological, humanistic, systemic, process-based, competency-based, event-environmental, and deficit-resource-based. Each approach is meaningfully interpreted in relation to the process of professional development of cadet education teachers. The article also substantiates new methodological principles that reveal the process of teacher development as a value-based and semantic adaptation to professional activities in an event-rich, militarized cadet educational environment. These principles include the historical determinacy of cadet educators' activities; consideration of the diversity of the actual basic training of teachers and officer educators; mentalization of teachers' activities; and the integration of civilian and military society. Dissemination of the methodological approaches and principles of professional development of cadet educators substantiated in the article will give the opportunity of the generalization of successful pedagogical practices applied in cadet educational institutions. This will ensure their accessibility to specialists, increase the effectiveness of teachers professional development.

Keywords: cadet education, methodological principles, axiological approach, humanistic approach, systems approach, process approach, competence-based approach, teacher development.

For citation: Markovskaia, E. A. (2025) Methodological bases for solving the problem of formation of a cadet education teacher. In: *Man and Education*, 3 (84), 90–101 (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-90-101>

Введение

Современные политико-экономические трансформации существенно повлияли на ценностные ориентации молодёжи. Для значительной части подростков новые ценностные ориентиры создают возможности для самореализации, в том числе через получение военного образования. Согласно экспертным оценкам учёных, педагогов, военных специалистов и поли-

тиков, именно кадетские образовательные организации предоставляют наиболее благоприятные условия для процессов самоопределения и саморазвития подростков [1; 2].

Динамичность современного социума обусловила трансформацию функциональных обязанностей педагога кадетского корпуса. В настоящее время педагог выступает организатором процесса фор-

мирования кадетского коллектива и содержательного наполнения образовательного процесса, эффективность которого напрямую зависит от уровня профессиональной компетентности педагогического руководства. Роль педагога кадетского образования эволюционировала от простого транслятора знаний к организатору образовательной среды, способствующей раскрытию личностного и познавательного потенциала кадет через применение современных образовательных технологий. Воспитание ценностных ориентаций кадет неразрывно связано с нравственным обликом педагога, который должен демонстрировать безупречную честность, принципиальность, скромность и требовательность к себе, выступая личным примером для воспитанников.

Материалы и методы

В работе использовались общенаучные методы, включающие анализ, систематизацию и обобщение теоретических данных из научных источников, что позволило комплексно изучить подходы к проблеме становления педагога кадетского образования.

Результаты исследования

Интегрирующей основой, учитывающей особенности становления педагога кадетского образования как многокомпонентного процесса образования личности, выступает взаимосвязь методологических подходов: аксиологического, гуманистического, системного, процессного, компетентностного, событийно-средового и дефицитарно-ресурсного.

Аксиологический подход обеспечивает совершенствование личностных и профессиональных качеств педагога на основе ценностей и смыслов кадетского образования. Данный подход осуществляет интеграцию личностных, военно-патриотических и профессионально-педагогических ценностей, способствует формированию идеологических и мировоззренческих представлений, позволяет найти личностный смысл в педагогической деятельности

в условиях событийно насыщенной воензированной кадетской образовательной среды.

Формирование ценностных ориентиров у воспитанников кадетских корпусов представляет собой сложную, многогранную проблему, изучение которой требует комплексного подхода. В рамках исследования, проведённого в Екатеринбургском суворовском училище, акцент сделан на аспекте патриотического воспитания и его влиянии на становление у кадет ценностных установок, касающихся истории и культуры Отечества, гражданского долга и профессионального самоопределения [3]. Как показывают результаты мониторинга социально-личностного развития, патриотизм кадет обладает яркой эмоциональной окраской и выражается в глубокой, подсознательной привязанности к стране, возрастившей их; уважении к истории и культурному наследию российского народа, а также в стремлении изучать опыт предков, анализируя как их достижения, так и ошибки; осознанной готовности защищать суверенитет, интересы и граждан своей страны от любых угроз.

Воспитательные мероприятия, ориентированные на прямую коммуникацию с носителями профессиональной военной культуры, являются высокоэффективным элементом образовательной среды кадетского корпуса. Для кадет Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса имени Александра Невского значимыми являются встречи с выпускниками — действующими офицерами, посещение профильных вузов и диалоги с участниками боевых операций. Подобные практики выполняют ключевую функцию в процессе профессиональной идентификации: они трансформируют абстрактные представления о воинском долге в личностно значимую систему ценностей, формируя осознанное восприятие престижа и смысла службы по защите Отечества [4]. Таким образом, ценность патриотизма становится не абстрактной концепцией, а глубоко личным, эмоционально переживаемым чувством.

Гуманистический подход создаёт условия для реализации принципов гуманистической педагогики в кадетском образовании. Он предполагает осознанное принятие педагогом гуманистических ценностей как основы профессиональной деятельности, развитие соответствующих ценностных ориентаций, организацию образовательного взаимодействия на основе рефлексивного диалога; взаимный интерес в развитии всех субъектов обучения, особенно кадета, преподавателя и офицера-воспитателя; использование в образовательном процессе современных интерактивных технологий [5].

Особую роль в данном процессе играют гуманитарные предметы, выходящие за рамки сугубо предметной подготовки. Их изучение строится на принципе межпредметности и социокультурном подходе, что позволяет изучать культурно-исторические особенности России в контексте межкультурной коммуникации; реализовывать проектно-исследовательскую деятельность (создание видеороликов, исполнение песен, написание эссе); формировать коммуникативную компетентность для репрезентации достижений и ценностей отечественной культуры на международной арене. Кроме того, установление межпредметных связей (с историей, географией, обществознанием, информатикой) способствует целостности восприятия знаний, развитию познавательного интереса и критического мышления, обеспечивая их практическое применение [6, с. 14].

Таким образом, гуманистический подход в кадетском образовании предполагает трансформацию традиционной модели «подготовки специалиста» в модель «развивающего обучения». Это порождает новое отношение к знаниям, характеризующее осмысленностью, социальной активностью и личностной вовлечённостью будущего офицера, что в конечном итоге формирует готовность к службе Отечеству на качественно новом уровне.

Реализация системного подхода в образовательном процессе кадетской организации опирается на системные характеристи-

ки личности педагога [7]. Следовательно, педагог кадетского образования рассматривается как сложная целостная система, обладающая определённой структурой, функциональными связями и внутренней организацией. В результате в процессе становления педагога кадетского образования главным становится выделение системных инвариантных связей и отношений, показывающих уровни взаимодействия и отношения педагога с другими участниками образовательного процесса. Таким образом, системный подход в кадетском образовании тесно связан с гуманистическим и ценностным подходами.

Проект «Факторы, влияющие на дальность полёта ядра», выполненный воспитанниками на занятиях по дополнительному образованию, наглядно демонстрирует системный подход в учебной деятельности. Изначальный импульс (интерес к истории) привёл к созданию системы — модели катапульты. В ходе исследования модели был выявлен центральный вопрос о взаимосвязи элементов системы (масса ядра, длина плеча) и её выходного параметра (дальность полёта). Организованная обратная связь в виде эксперимента позволила проверить гипотезы и выявить неочевидные системные взаимосвязи (парадоксы), что создало положительную мотивацию для дальнейшего изучения системы на более глубоком уровне [8].

В рамках *процессного подхода* развитие кадетского военного корпуса рассматривается как непрерывный цикл совершенствования педагогических процессов (по Царёву И.Н. [9, с. 115]):

1. *Основной процесс* – это процесс развития педагогического мастерства. Он нацелен на постоянное повышение компетентности педагогического коллектива для эффективного решения задач корпуса. «Входы» в данном процессе – это требования ФГОС ООО, потребности в возрождении традиций военного образования, цели Программы развития корпуса.

2. *Управляющий процесс* – стратегическое управление и интеграция, при котором управление корпусом строится

на мотивационно-развивающей модели, которая определяет его как открытую, самообучающуюся систему. Здесь «входы»: нормативно-правовые акты, стратегические цели сети довузовских образовательных учреждений страны, социальный заказ региона.

Таким образом, использование процессного подхода позволяет интерпретировать работу педагога кадетского образования как непрерывное выполнение взаимосвязанных управленческих функций и видов деятельности, направленных на достижение результата, а взаимосвязь этих процессов формирует устойчивую систему, где развитие педагогического состава напрямую поддерживает стратегические цели корпуса, а эффективное управление создаёт условия для непрерывного совершенствования образовательной деятельности.

Применение компетентностного подхода в кадетском образовании помогает определить значение и место профессиональной компетентности в становлении педагога. При этом развитие профессиональной компетентности предполагает формирование у педагога профессионально значимых качеств, которые определяются базовым образованием педагога; имеют высокую ценность как для личности педагога, так и в целом для кадетского образования; позволяют эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях кадетской организации. В рамках компетентностного подхода профессиональный профиль современного педагога может быть описан через совокупность базовых компетентностей, обеспечивающих эффективность образовательного процесса и достижение планируемых образовательных результатов обучающимися [10].

К базовым профессиональным компетентностям педагога относятся:

– Компетентность в области реализации личностно ориентированного и деятельностного подходов, которая проявляется в способности педагога выстраивать образовательный процесс с учётом индивидуальных и возрастных особенностей обу-

чающихся, создавая условия для высокой учебной мотивации и раскрытия их потенциала. Это служит основой для гуманизации образования.

– Коммуникативная и социально-психологическая компетентность, включающая способность к продуктивному диалогу, открытость к иным взглядам при их убедительном обосновании, интерес к потребностям всех участников образовательного процесса, а также эмоциональную устойчивость и высокий общий культурный уровень, определяющий стиль педагогического общения.

– Компетентность в области проектирования и организации образовательной деятельности, отражающая способность педагога грамотно разрабатывать образовательные программы, формулировать педагогические задачи на основе учебной темы, организовывать информационную основу деятельности обучающегося и эффективно использовать современные средства и технологии обучения.

– Компетентность в области оценивания и мотивации, включающая критериальное оценивание, направленное на развитие у обучающихся навыков самооценки через осознание успехов и зон роста, а также побуждение их к активной учебной деятельности.

– Креативно-исследовательская компетентность, отражающая умение находить нестандартные и интуитивные решения педагогических проблем, комбинировать теоретические знания с практикой, интегрировать новую информацию в существующую систему знаний обучающихся для обеспечения личностной значимости учения.

– Рефлексивная компетентность и самоэффективность: вера педагога в собственную продуктивность и способность достигать результатов создаёт позитивный настрой на педагогическую деятельность и благоприятно влияет на весь образовательный процесс.

Таким образом, компетентностный подход позволяет структурировать профессиональные качества педагога не как набор

разрозненных умений, а как комплекс взаимосвязанных компетентностей, направленных на формирование у обучающихся способности самостоятельно решать учебные и практические задачи.

Событийно-средовой подход позволяет переосмыслить формирование навыков будущего военного специалиста. Сохранение ценностей происходит через погружение в среду непрерывного развития, где «экзистенциальные навыки» (целеполагание, саморефлексия, умение учиться) формируются на глубинном, личностно-событийном уровне через проживание ключевых ситуаций выбора и рефлексии. Внешний, контекстный уровень узкоспециальных навыков развивается в событиях, моделирующих конкретный военно-профессиональный контекст. Так, в рамках реализации событийно-средового подхода в образовательном процессе Уссурийского суворовского училища была целенаправленно спроектирована и внедрена особая медиасреда, выступающая ключевым элементом развития воспитанников и продуцирующая комплекс образовательных событий, в рамках которых суворовцы последовательно апробировали различные профессионально-ролевые модели: от корреспондента и репортёра до сценариста, режиссёра и оператора. Изначальным событийным форматом стала организация силами воспитанников выпуска печатной газеты «Стимул», которая в процессе развития трансформировалась в журнал «Уссурийский суворовец». Это преобразование само по себе стало значимым событием-итогом, демонстрирующим эволюцию проектной деятельности [11].

Дефицитарно-ресурсный подход является подходом к стратегическому анализу деятельности организации, в рамках которого уделяется большое внимание специальным ресурсам и компетенциям, поэтому педагоги должны не адаптироваться к условиям среды, а развиваться профессионально на основе компетентности. Дефицитарно-ресурсный подход к становлению педагога кадетского образования позволяет выявлять и развивать дефициты и ресурсы пе-

дагога внутри кадетской образовательной организации для обеспечения её эффективности и конкурентоспособности.

По мнению Е.В. Назарова и Г.А. Давыдовой, с точки зрения дефицитарно-ресурсного подхода, педагогический коллектив кадетского корпуса столкнулся с рядом структурных дефицитов [12]:

1. Дефицит эффективных инструментов для формирования патриотизма и командного взаимодействия в условиях современности.

2. Дефицит объединяющей, практически ориентированной деятельности, способной трансформировать абстрактные ценности (патриотизм, гражданственность) в личный опыт кадет.

3. Дефицит естественной, не навязанной мотивации у воспитанников для сплочения и личностного роста.

Ресурсный анализ показал, что необходимыми для компенсации этих дефицитов являются не материальные, а в первую очередь смысловые и деятельностные ресурсы: скрытый ресурс исторической памяти, заложенный в семейных ценностях и артефактах Великой Отечественной войны; ресурс социально значимой деятельности (поисковая работа), которая требует командного взаимодействия и личной ответственности; ресурс эмоционального вовлечения через личную причастность к истории семьи и страны. Педагогами кадетского корпуса был осуществлён целенаправленный процесс мобилизации этих ресурсов за счёт:

1. Идентификации и актуализации скрытых ресурсов: воспитательный потенциал был найден не в создании искусственных условий, а в апелляции к личному – семейным историям и артефактам, которые выступили мощным мотивационным ресурсом.

2. Преобразования дефицита в ресурс: специфика военной образовательной среды (которая могла восприниматься как ограничение) была переосмыслена как средовой ресурс, идеально подходящий для военно-патриотической поисковой деятельности.

3. Нарастания ресурсной базы: первичный успех (эмоциональный отклик, проект «Я помню, я горжусь!») стал стартовым ресурсом для формирования будущего отряда.

Таким образом, поисковый отряд «Память» можно рассматривать как успешную ресурсную систему, созданную для компенсации выявленных педагогических дефицитов. Эффективность командообразования была достигнута не через прямое воздействие на дефицит (например, через лекции о команде), а через опосредованную ресурсную деятельность: вовлечение в поиск, где командная работа является не целью, а естественным и необходимым условием для достижения лично значимого результата.

Процесс становления педагога, как ценностно-смысловой его адаптации к осуществлению профессиональной деятельности в событийно-насыщенной военной среде, опирается на особые *методологические принципы*.

Принцип исторической обусловленности деятельности педагога кадетского образования. С момента своего возникновения кадетское образование было ориентировано на подготовку будущих военных специалистов. Как свидетельствуют исследования А.Б. Йордана [13], Ю.В. Рассказова [14] и других авторов, основная роль офицеров в воспитательном процессе кадетского корпуса сложилось исторически – именно военные специалисты, обладающие глубоким пониманием особенностей военной службы, могли донести до кадет особенности их будущей жизни и профессии.

С точки зрения исторической обусловленности деятельность педагога кадетского образования представляет собой динамический процесс, отражающий эволюцию социальных, военно-профессиональных и педагогических парадигм. Исторический анализ позволяет выявить преемственность и трансформацию основных методов воспитания.

Так, индивидуальный подход, являющийся константой кадетского воспитания, претерпел значительную эволюцию в формах своего воплощения. Если в дореволюционный и советский периоды доминировала авторитарная модель прямых команд и распоряжений, репродуцирующая иерархическую структуру воинских отношений, то современная практика характеризуется переходом к мотивационно-объяснительной модели. Сегодня поручения обязательно сопровождаются педагогически целесообразной аргументацией, что обусловлено требованием эпохи к формированию у будущего офицера не только исполнительности, но и осознанной мотивации, критического мышления и способности к самостоятельному принятию решений. Аналогично, косвенные требования (просьба, совет), предоставляющие пространство для выбора, свидетельствуют о сдвиге от дисциплинарной власти к педагогике сотрудничества, что исторически соотносится с общей гуманизацией социальных отношений.

Эволюция методов осмысления социального опыта демонстрирует переход от монологических форм (назидательные рассказы, лекции) к диалогическим и интерактивным практикам (дискуссии, эвристические беседы). Эта трансформация исторически обусловлена развитием информационного общества, где монополия педагога на истину утрачена, а эффективность воспитания связывается со способностью организовать равноправный диалог и создать условия для активного, осмысленного присвоения ценностей кадетом.

Наиболее показательной с исторической точки зрения является эволюция методов стимулирования и коррекции. Сравнительный анализ систем поощрений и взысканий в дореволюционных корпусах и современных училищах служит прямым индикатором кардинального пересмотра концепции человеческого достоинства в воспитательном процессе. Так, исторически система поощрений (назначение в караул дворца, обед с наследником, перевод в

гренадерскую роту) была глубоко интегрирована в символическую иерархию имперского государства и воинской корпорации. Современные поощрения (внеочередное увольнение, нагрудный знак) в большей степени ориентированы на личные интересы воспитанника и признание его индивидуальных достижений, что отражает ценностный поворот к индивидуализации. Радикальная трансформация методов воспитания (от телесных наказаний и лишения пищи к мерам дисциплинарного воздействия, не умаляющим достоинства личности) является наиболее ярким маркером гуманизации и свидетельствует о безусловном принятии современной педагогической принципа неприкосновенности личности воспитанника. Акцент сместился на методы неформального воздействия (упрёк, выражение разочарования), требующие от педагога высокого уровня личностного контакта и авторитета, а не формальной власти.

Таким образом, историческая обусловленность деятельности современного педагога кадетского образования проявляется в диалектическом единстве преемственности и инноваций. Сохраняя неизменной конечную цель – воспитание офицера-патриота, – педагогические методы эволюционируют от жёсткой авторитарности и формальной дисциплины к гибким технологиям, основанным на диалоге, мотивации и уважении к личности воспитанника. Это отражает общую историческую тенденцию движения от культуры повиновения к культуре ответственности и осознанного служения.

Принцип учёта многообразия реальной базовой подготовки преподавателей и офицеров-воспитателей. Офицеры-воспитатели в кадетской образовательной организации, как правило, имеют базовое военное образование с последующей профессиональной переподготовкой педагогической направленности и обладают достаточным опытом воспитательной работы с военнослужащими. Однако работа в детском коллективе предполагает знание особенностей физиологии и психологии

подростков, адекватных методов воспитания, соблюдение прав и максимальную реализацию возможностей воспитателя. Другая группа педагогов, имея высшее педагогическое образование (в основном это преподаватели-предметники, осуществляющие учебную деятельность), не понимают и не учитывают в своей работе особенности военной специфики кадетского образования, поскольку не имеют опыта в военной коммуникации. У каждой группы педагогов имеются свои преимущества для работы в кадетской среде и свои дефициты, препятствующие качественной реализации кадетского образования [15].

Принцип ментализации деятельности педагога [16]. Эффективность воспитания в кадетском корпусе напрямую зависит от способности педагога к ментализации – глубокому пониманию и рефлексии внутреннего мира воспитанника. Осознавая, что уникальная военная среда и неформальные отношения являются мощным инструментом влияния на становление личности, педагог выстраивает взаимодействие, постоянно учитывая мысли, эмоции и личностные смыслы кадет.

По мнению О.Н. Козлова, педагог распознаёт, что кадеты бессознательно проецируют на него роли значимых фигур (отца, матери, старшего товарища), и осознанно использует этот перенос для создания безопасной и развивающей психологической атмосферы [17]. Его воздействие строится не на авторитете должности, а на способности «считывать» и отражать внутреннее состояние подростка. Через осознанное подкрепление он не просто поощряет или наказывает, а стремится понять мотив поступка кадета. Похвала или санкция применяются им как осмысленный ответ, цель которого — помочь воспитаннику интериоризировать нормы, превратив их из внешних правил во внутреннюю потребность.

Через поддержку идентификации он осознаёт себя как объект для подражания. Понимая, что кадет ищет модель для построения собственной идентичности, педагог предлагает себя как целостный

пример для ориентации, демонстрируя не только внешние атрибуты офицера, но и систему ценностей, образ мыслей и способы реагирования.

Через понимание он активно стремится постичь внутренний мир подростка, его проблемы и устремления. Это является для педагога основным инструментом формирования у кадета самосознания и коммуникативных навыков, так как, чувствуя себя увиденным и понятым, воспитанник учится лучше понимать себя и других. Понимая огромную значимость ежедневного неформального общения и совместной деятельности, педагог выстраивает эмоциональный тон отношений — от тёплой поддержки до требовательной строгости — исходя не из ситуативных эмоций, а из рефлексивного анализа потребностей и состояния каждого кадета.

Принцип интеграции гражданского и военного социума. Кадетская образовательная среда объединяет в себе черты гражданского и военного социума, в ней одновременно происходит общая и воинская социализация педагога и воспитанника, причём оба эти процесса взаимосвязаны, ускоряют и трансформируют друг друга.

Эти процессы реализуются через систему социальной практики, которая представляет собой специально организованный вид деятельности, интегрированный в образовательный процесс кадетской организации. Её цель — формирование у будущих защитников Отечества не только теоретических знаний, но и реальных социальных компетенций, необходимых для ответственной службы и гражданской жизни [18].

Для кадета такая практика — это полигон для отработки навыков делового общения, взаимодействия с органами власти, общественными и военно-профессиональными структурами. Она позволяет на собственном опыте понять механизмы работы государства, изучить социальные технологии, научиться кооперироваться для достижения общей цели и грамотно работать с документацией. Содержание практики

напрямую связано с военно-прикладными и гражданско-патриотическими аспектами жизни. Это реальная деятельность, где кадет ставит цели, действует самостоятельно и проводит рефлексию, что воспитывает инициативность и ответственность.

Методика реализации строится на проектной работе, включающей следующие этапы:

- Подготовка: воспитатель или офицер-наставник формирует программу практики, определяя её военно-социальную тематику, цели и планируемые результаты (например, проект по организации памятного мероприятия, исследование истории воинской части, разработка социального проекта для ветеранов);

- Планирование: вместе с кадетами составляется модель решения поставленной задачи, определяются формы отчётности и критерии оценки;

- Исполнение: кадеты работают в командах, что развивает коллективизм и навыки управления — ключевые для военной среды;

- Анализ и отчётность: итогом становится не просто доклад, а полноценный отчёт с результатами исследования, презентациями, документальными свидетельствами и обязательным рефлексивным анализом как команды, так и каждого участника. Это позволяет объективно оценить личный вклад и рост кадета.

Таким образом, социальная практика является важнейшим компонентом системы воспитания в кадетском корпусе, иницируемой педагогическим составом для подготовки социально зрелых, компетентных и мотивированных молодых людей, готовых к службе на благо общества.

Заключение

Описанные выше методологические подходы к становлению педагога кадетского образования (аксиологический, гуманистический, системный, процессный, компетентностный, событийно-средовой, дефицитарно-ресурсный) представляют собой ценное направление в педагогике кадетского образования и могут быть

использованы специалистами кадетских образовательных организаций для обоснования методологических основ их деятельности.

Учёт сформулированных вытекающих из методологических подходов новых принципов (исторической обусловленности деятельности педагога кадетского образования; учёта многообразия реальной базовой подготовки преподавателей и офицеров-воспитателей; ментализации деятельности педагогов; интеграции гражданского и военного социума) позволяет не только запустить процесс становления педагога кадетского образования, но опе-

ративно и своевременно выявить проблемы и дефициты, возникающие у педагогов в образовательном процессе.

В заключение отметим, что распространение методологических подходов и принципов профессионального становления педагога кадетского образования способствует внедрению лучших педагогических практик, проверенных в различных учебных заведениях. Это делает их доступными для широкого круга специалистов, комплексно улучшает процесс подготовки педагогов и создаёт условия для их личностного роста.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Асриев А.Ю., Маврин С.А., Маврина И.А. Некоторые проблемы и тенденции развития кадетского образования в России // Армия и общество. 2015. № 1 (44). С. 67–70.
2. Селиверстова О.И. Проблемы совершенствования кадетского образования в Российской Федерации // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2015. Т. 10. С. 40–55.
3. Копылов В.В. Ценностный подход к процессу воспитания в образовательном пространстве системы довузовского военного образования // Гуманизация кадетского образования: проблемы и перспективы: Материалы IV научного практико-ориентированного семинара. Казань: ООО «БУК», 2023. С. 267–271.
4. Акбердина Е.Э. Гуманистический подход в образовании – залог успешного развития личности воспитанника СПБКВК / Гуманизация кадетского образования: проблемы и перспективы: Материалы IV научного практико-ориентированного семинара. Казань: ООО «БУК», 2023. С. 17–20.
5. Марковская Е.А. Гуманизация образовательного пространства системы довузовского образования / Гуманизация кадетского образования: проблемы и перспективы. Материалы IV научного практико-ориентированного семинара. Казань: ООО «БУК», 2023. С.14–17.
6. Дудник А.О. Реализация межпредметных связей на уроке английского языка // Педагогические науки. 2015. №3 (34). С.14–15.
7. Марковская Е.А. Системный подход в становлении педагога кадетского образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 8(158). С. 1–5.
8. Данилов А.Н., Перщетская Н.Р. Содержание внеурочной деятельности с одарёнными детьми по предмету «Технология» // Система работы с одарёнными и мотивированными на учёбу воспитанниками: диагностика, поддержка и сопровождение: Сборник материалов II городского практико-ориентированного семинара, Санкт-Петербург, 31 окт. 2018 г. СПб: ООО «Бук», 2018. С. 72–75.
9. Царёв И.Н. Мотивационно-развивающая модель управления кадетским военным корпусом / Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического исследования: Материалы V городской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, ... специализирующихся в области образования, СПб, 13 июня 2017 года. СПб: СПб АППО, 2017. С. 113–116.
10. Рословцева М. Ю. Структура готовности педагогов к деятельности по патриотическому воспитанию кадет // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. С. 183–186.
11. Афсатаров В.Н. Гуманитарный подход к цифровизации образования и воспитания // Гуманизация кадетского образования: проблемы и перспективы: Материалы IV научного практико-ориентированного семинара. Казань : ООО «БУК», 2023. С. 160–163.
12. Назаров Е.В., Давыдова Г.Л. Педагогические ресурсы командообразования в поисковой деятельности // Инновационные формы работы с педагогами: Сборник материалов IV Всероссийского практико-ориентированного семинара, Санкт-Петербург, 16–17 января 2020 г. Казань: ООО «Бук», 2020. С. 173–178.

13. Йордан А.Б. Честь родного погона: Книга о традициях Российских кадетских корпусов. М.: Фонд содействия российским кадетским корпусам им. А.Б. Иордана, 2003. 509 с.
14. Рассказов Ю.В. Краткий курс истории кадетского образования в России. М., 2016. 243 с.
15. Марковская Е.А. Анализ корреляций профессиональных дефицитов педагогов кадетского образования // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2025. № 2(31). С. 267–275.
16. Калмыкова Е.С. Всё-таки во мне что-то происходит, или развитие ментализации в жизни и в психоанализе [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа, № 1, 2009. URL: <https://web.archive.org/web/20160415160905/http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3012> (дата обращения: 09.06.2025).
17. Козлов О.Н. Роль воспитателя кадетского корпуса в развитии одарённых кадет // Академия профессионального образования. 2018. № 11. С. 64–67.
18. Давыдова Г.Л. Использование социальных практик для успешной социализации воспитанников кадетского корпуса / Современные парадигмы устойчивого развития региональных социально-экономических систем в условиях роста неопределённости внешней среды: Материалы Международной научно-практической конференции, Гатчина, 21 апреля 2023 года. Гатчина: Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2023. С. 550–554.

REFERENCES

1. Asriev, A.Yu., Mavrin, S.A., Mavrina, I.A. (2015). Some problems and trends in the development of cadet education in Russia. In: *Army and Society*, no. 1 (44), pp. 67-70. (in Russ).
2. Seliverstova, O.I. (2015). Problems of improving cadet education in the Russian Federation. In: *Yearbook of Russian educational legislation*, vol. 10, pp. 40-55. (in Russ).
3. Kopylov, V.V. (2023). A value-based approach to the process of education in the educational space of the pre-university military education system. In: *Humanization of cadet education: problems and prospects: Materials of the IV scientific practice-oriented seminar, Kazan: LLC "BUK"*, pp. 267-271. (in Russ).
4. Akberdina, E.E. (2023). The humanistic approach in education is the key to the successful development of the personality of a graduate of the St. Petersburg Military Academy. In: *Humanization of cadet education: problems and prospects : Materials of the IV scientific practice-oriented seminar. Kazan: LLC "BUK"*, pp. 17-20. (in Russ).
5. Markovskaia, E.A. (2023). Humanization of the educational space of the pre-university education system. In: *Humanization of cadet education: problems and prospects: Materials of the IV scientific practice-oriented seminar. Kazan: LLC "BUK"*, pp.14-17. (in Russ).
6. Dudnik, A.O. (2015). Implementation of interdisciplinary communication in the English lesson. In: *Pedagogical Sciences*, no. 3 (34), pp.14-15. (in Russ).
7. Markovskaia, E.A. (2025). A systematic approach to becoming a teacher of cadet education. In: *International Scientific Research Journal*, no. 8(158), pp. 1-5. (in Russ).
8. Danilov, A.N. & Pershetskaya, N.R. (2018). The content of extracurricular activities with gifted children in the subject "Technology". In: *System of work with gifted and motivated students: diagnostics, support and support: Collection of materials of the II urban practice-oriented seminar, St. Petersburg, October 31, 2018. St. Petersburg: LLC "Buk"*, pp. 72-75. (in Russ).
9. Tsarev, I.N. (2017). Motivational and developmental management model of the cadet military corps. In: *Educational challenges of our time: trends in the development of pedagogical research: Proceedings of the V city scientific and practical conference of graduate students, applicants, ... specializing in education, St. Petersburg, June 13, 2017. SPb: SPb Academy of Postgraduate Pedagogical Education*, pp. 113-116. (in Russ).
10. Roslovtseva, M.Y. (2023). The structure of teachers' readiness for patriotic education of cadets. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 79-4, pp. 183-186. (in Russ).
11. Afsatarov, V.N. (2023). A humanitarian approach to digitalization of education and upbringing. In: *Humanization of cadet education: problems and prospects: Materials of the IV scientific practice-oriented seminar. Kazan: BUK LLC*, pp. 160-163. (in Russ).
12. Nazarov, E.V. & Davydova, G.L. (2020). Pedagogical resources of team building in search activity. In: *Innovative forms of work with teachers: Collection of materials of the IV All-Russian practice-oriented seminar, St. Petersburg, January 16-17, 2020. Kazan: Buk LLC*, pp. 173-178. (in Russ).
13. Jordan, A.B. (2003). *Honor of the native shoulder strap: A book about the traditions of the Russian Cadet corps*. Moscow: Foundation for Assistance to the Russian Cadet Corps named after A.B. Jordan. (in Russ).
14. Rasskazov, Yu.V. (2016). *A short course in the history of cadet education in Russia*. Moscow. (In Russ)

15. Markovskaia, E.A. (2025). Analysis of correlations of professional deficits of cadet education teachers. In: *Bulletin of the Military Academy of the National Guard Troops*, no. 2(31), pp. 267-275. (in Russ).
16. Kalmykova, E.S. (2009). Nevertheless, something is happening in me, or the development of mentalization in life and in psychoanalysis. In: *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, no. 1. Available at: <https://www.web.archive.org/web/20160415160905/http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3012> (Accessed: 06 September 2025). (in Russ).
17. Kozlov, O.N. (2018). The role of the teacher of the cadet corps in the development of gifted cadets. In: *Academy of Professional Education*, no. 11, pp. 64-67. (in Russ).
18. Davydova, G.L. (2023). The use of social practices for the successful socialization of cadet corps students. In: *Modern paradigms of sustainable development of regional socio-economic systems in conditions of increasing uncertainty of the external environment: Proceedings of Intern. Scientific and Practical Conference, Gatchina, April 21, 2023. Gatchina: State Institute of Economics, Finance, Law and Technology*, pp. 550-554. (in Russ).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Марковская Елена Александровна – кандидат педагогических наук, профессор Российской академии естественных наук, заместитель начальника ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского», Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Elena A. Markovskaya – Cand. Sci. (Education), Professor of Russian Academy, Deputy Head of the St. Petersburg Cadet Military Corps named after Prince Alexander Nevsky, St. Petersburg

Научная статья

УДК 37 08

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-102-111

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Королева Е.Г.

Государственный университет просвещения, Москва, Россия

lengenkor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1413-3392>

Статья поступила в редакцию 14.07.2025
Одобрена после рецензирования 28.07.2025
Принята к публикации 15.09.2025

Аннотация. В статье представлены результаты анализа социально-педагогических и психологических факторов развития профессиональной мотивации специалистов сферы общего образования. Отмечается актуальность исследования ценностно-мотивационной сферы педагога в связи с новыми проблемами и вызовами, обусловленными новой образовательной ситуацией, распространением современных технологий. Анализируется ряд социально-педагогических и психологических факторов, влияющих на характер профессиональной мотивации, такие как удовлетворённость педагога, проблемы профессиональных кризисов. Используются результаты психолого-педагогических исследований, анализирующих особенности профессиональной мотивации в зависимости от стажа педагогической деятельности. Рассматриваются особенности педагогической профессии, которые должны учитываться при формировании управленческих механизмов кадровой политики в сфере повышения и стимулирования мотивации и удовлетворённости педагогов трудом. Сформулирован вывод о необходимости разработки эффективных механизмов управления процессом профессиональной мотивации педагогических работников, сочетающих различные факторы стимулирующего и стабилизирующего характера.

Ключевые слова: мотивация, мотивация педагогических кадров, профессиональная мотивация, управление мотивационными процессами, мотивационные факторы, профессиональные кризисы.

Финансирование: Работа выполнена в рамках государственного задания Минпросвещения России № 073-03-2025-069/5 по теме «Роль кадровой политики в повышении мотивации и удовлетворённости работников образования» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 125071508479-7).

Для цитирования: Королева Е. Г. Факторы развития профессиональной мотивации педагогов // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.102–111. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-102-111>

Original article

FACTORS OF DEVELOPING TEACHERS' PROFESSIONAL MOTIVATION

E. Koroleva

State University of Education, Moscow, Russia

lengenkor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1413-3392>

The article was submitted on 14.07.2025

Approved after review on 28.07.2025

Accepted for publication on 15.09.2025

Abstract. The article presents the results of the analysis of socio-pedagogical and psychological factors of development of professional motivation of specialists in the field of general education. The relevance of the study of the value-motivational sphere of the teacher in connection with new problems and challenges caused by the new educational situation, the spread of modern technologies is noted. A number of socio-pedagogical and psychological factors influencing the nature of professional motivation, such as teacher satisfaction, problems of professional crises are analyzed. The results of psychological and pedagogical studies analyzing the features of professional motivation depending on the length of service in teaching are used. The article discusses the features of the teaching profession that should be taken into account when forming management mechanisms for personnel policy in the sphere of increasing and stimulating motivation and job satisfaction of teachers. A conclusion is made about the need to develop effective mechanisms for managing the process of professional motivation of teaching staff that combine various factors of a stimulating and stabilizing nature.

Keywords: motivation, motivation of teaching staff, professional motivation, management of motivational processes, motivational factors, professional crises.

Financing: The work was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of Russia No. 073-03-2025-069/5 on the topic "The role of personnel policy in increasing the motivation and satisfaction of education workers" (registration number EGISU NIOKTR 125071508479-7).

For citation: Koroleva, E. G. (2025) Factors of developing teachers' professional motivation. In: *Man and Education*, 3 (84), 102–111 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-102-111>

Введение

Проблема развития и стимулирования профессиональной мотивации специалиста всегда занимала значительное место в сегменте социально-психологических исследований. Изучение феномена мотивации специалистов, работающих в сфере образования, не является исключением. Исследованию возможностей развития мотивации на этапе выбора профессии и в дальнейшем на протяжении всего профессионального пути посвящены многочисленные теоретические и прикладные работы учёных и практиков. Проблема профессиональной мотивации подроб-

но рассмотрена в различных аспектах: ценностно-ориентационном, психологическом, управленческом и др. На теоретико-методологическом уровне исследованы: структура профессиональной мотивации, её уровни, факторы и механизмы, оказывающие влияние на её динамику.

Изучение проблемы развития мотивации специалистов сферы общего образования на современном этапе обусловлено рядом причин: вниманием к проблеме формирования системы мотивации работников образования со стороны органов управления на разных уровнях; дефицитом

педагогических кадров в школах страны; потребностью в высококвалифицированных кадрах с устойчивым положительным отношением к профессии. В то же время современная ситуация требует от специалистов сферы образования необходимых навыков, позволяющих эффективно работать в мире высоких технологий, соответствовать требованиям общества и рынку труда. Отмечается прямая зависимость между развитием мотивации к педагогической деятельности и уровнем развития сознания учащихся [1]. Многочисленные исследования подтверждают, что уровень мотивации педагогического коллектива влияет и на образовательный процесс, и на эффективность работы учебного заведения в целом [2]. В то же время подчёркивается актуальность данного направления исследований, достаточный уровень изученности проблемы мотивации педагогов и её стимулирования на теоретическом уровне, однако отмечается практическое отсутствие эффективных механизмов, способных обеспечить развитие и поддержку мотивации педагогических кадров.

Цель статьи заключается в рассмотрении внутренних факторов развития профессиональной мотивации, обусловленных индивидуальными особенностями личности педагога, необходимость учёта которых может способствовать совершенствованию системы, обеспечивающей управление профессиональным становлением и развитием педагога, содействие в повышении его профессионального уровня и профессионального продвижения, а также построение оптимального сценария профессиональной самореализации.

Психологические проблемы развития мотивационной сферы педагога

В научной литературе представлено множество определений профессиональной мотивации педагога. Акцентируется внимание на следующих её составляющих: системе внутренних побуждений, устойчивом свойстве личности, связанном с ценностными ориентациями, совокупности причин, объясняющих поведение

личности и т.д. [3; 4; 5]. Поскольку профессия учителя является в высшей степени социально и гуманистически ориентированной, можно согласиться в первую очередь с теми определениями мотивации, которые делают акцент на её ценностной составляющей. Например, Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий дают следующее определение: «Мотивация – устойчивое свойство личности, связанное с жизненными установками, идеалами и ценностными ориентациями» [5]. Потребность в реализации ценностных ориентаций рассматриваются как один из ведущих факторов профессионального развития педагога. В исследованиях классиков В.А. Слостенина, С.Г. Вершловского, Л.Г. Борисовой, А.В.Мудрика и современных учёных Н.А. Иванищевой, С.В. Львовой, А.П. Каитова и др. ценностно-мотивационный аспект составляет его основу. На этапе подготовки специалиста проблема мотивационной готовности является одной из важнейших, так как только адекватная целям профессиональной педагогической деятельности мотивация обеспечивает наиболее гармоничное осуществление этой деятельности [6]. Таким образом, анализ социально-педагогической и психологической литературы приводит к выводу, что в основе мотивации лежат потребности личности, придавая ценностный смысл поведению и деятельности, в которых потребность находит удовлетворение. Профессиональная мотивация определяется сложным соотношением различных побуждений, входящих в потребностно-мотивационную сферу и рассматривается как движущий фактор развития профессионализма.

Определение основных факторов развития мотивации профессиональной деятельности педагога осуществляется на основе теоретических исследований учёных А.А. Бодалева, Е.Н. Богданова, Н.В. Кузьминой и др. Факторы развития мотивации профессионально-педагогической деятельности принято разделять на две группы: внешние и внутренние. К внешним факторам относят: социаль-

но-экономические, политические, факторы, характеризующие современное состояние системы образования, а также факторы функционирования педагогического коллектива. Внутренние факторы обусловлены индивидуально-типологическими особенностями личности, такими как удовлетворённость, профессиональная направленность, социально-психологические установки. При этом мотивацию предлагается рассматривать как открытую, динамическую систему, развивающуюся на протяжении всего профессионального пути и являющуюся системообразующим фактором развития профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональная мотивация тесно связана с удовлетворённостью профессией, поскольку «именно в ней отражается соотношение между требованием учителя к содержанию и условиям труда, с одной стороны, и оценкой возможностей реализации своих запросов, с другой. При этом важно различать удовлетворённость профессией и удовлетворённость трудом» [7, с. 62]. Эта мысль, высказанная С.Г. Вершловским, согласуется с теорией Ф. Герцберга, автора двухфакторной модели мотивации сферы промышленного предприятия, которая успешно используется и в других сферах. Ф. Герцберг пришёл к выводу, что, существуют условия и факторы, которые создают высокий уровень мотивации, но при их отсутствии неудовлетворение не возникает [8]. Это так называемые мотивационные факторы, которые непосредственно связаны с сущностью самой деятельности, способствуют повышению уровня удовлетворённости деятельностью и повышению результативности работы специалиста. К числу мотивационных факторов автор относит: возможность профессиональной самореализации и творческого роста, профессиональные успехи, возможность продвижения по службе, признание со стороны коллектива и руководства и т.д.

Применительно к профессии педагога, несомненно, можно отнести такие факторы, как удовлетворённость уроком как

значимой составляющей профессиональной деятельности учителя. В педагогической деятельности важно преобладание альтруистической мотивации, желание помочь и поддержать обучающихся, а также направленность личности учителя на взаимодействие, общение с обучающимися, которое является источником новой информации и совершенствования знаний в сфере детской и подростковой психологии, а также способствует развитию самонализа и самоуважения педагога. Такое общение позволяет учителю, деятельность которого связана с большим количеством контактов с детскими и подростковыми группами, сформировать целостную картину о поколении, его проблемах, точках роста и социальном потенциале.

Учёные отмечают, что даже в кризисных социальных ситуациях, связанных с падением престижа педагогической профессии, мотивация может стать для учителя важным средством повышения собственной значимости, самоуважения и саморазвития. По мнению американского социолога, исследователя деятельности организаций Р. Холла, учительство как социальную группу выделяет высокая оценка избранной профессии. По мнению учёного, это может быть связано не только со стремлением компенсировать относительно низкий статус профессии учителя, но гуманистически ориентированный характер профессии, связанный с реализацией потребности в ответственности за другого, его становление и развитие [9].

Изучению профессиональной мотивации педагогических кадров в зависимости от стажа педагогической деятельности посвящены многочисленные исследования. Прежде всего, они фиксируют нелинейный характер развития профессиональной мотивации. Отмечается, что у молодых, начинающих учителей, со стажем 1–2 года, преобладают мотивы освоения трудовой деятельности на требуемом в конкретном образовательном учреждении уровне. Для учителей со стажем 4–5 лет характерным является мотив конкуренции, который остаётся стабильно высоким и в последу-

ющие годы. После достижения профессиональной зрелости внешние факторы отходят на второй план и развитие мотивации определяется в большей степени внутренними факторами, связанными с особенностями личности, формированием профессиональной идентичности и собственной траектории профессионального развития. Для педагогов со стажем от 10 до 20 лет приобретает значение не только получение удовлетворения от результатов собственного труда, но и понимание значимости своей работы, осознание престижа труда учителя, стремление занимать определённый статус в педагогическом коллективе [10; 11].

В профессиональных группах со стажем от 15 лет могут преобладать мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такие педагоги чаще всего ориентированы на свои интересы. В работе они видят прежде всего возможность удовлетворить свои притязания [12]. В группах со стажем от 30 лет и более часто фиксируется снижение профессиональной мотивации иногда с преобладанием черт, характеризующих повышенную невротизацию личности [10; 13].

Рассмотрим ещё одну проблему мотивационной сферы педагога, которая возникает при расхождении мотивов и ценностей, неудовлетворённости собой и своей деятельностью. Это проблемы профессиональных кризисов, характерных, как правило, для опытных педагогов, имеющих многолетний опыт работы, обладающих высокой квалификацией, достигших существенных положительных профессиональных результатов, способных к высокой самоотдаче, которые склонны подвергать свою работу самоанализу и самоконтролю. Профессиональный кризис может возникать в период завершения профессиональной карьеры, сопровождаться потерей интереса к выполняемой работе, снижением удовлетворённости трудом. Учитывая, что педагогическая деятельность для многих становится не только профессией, но и образом жизни, учителя переживают это состояние более остро [11].

Проблеме профессиональных педагогических кризисов посвящено немало исследований как классиков (Л.И. Анцыферова, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина и др.), так и современных исследователей (Н.О. Садовникова, Э.Э. Сыманюк, Н.С. Пряжникова, М.А. Бендюков).

В диссертационном исследовании Л.Г. Петряевской отмечается ряд причин профессиональных кризисов педагога:

- ускоряющейся и усложняющейся рост объёма информации;
- возникающий у некоторых педагогов «механизм мастерства», обусловленный узкой специализацией предмета;
- отдалённость учителя, достигнувшего высот педагогического мастерства, от педагогического коллектива, непонимание со стороны коллег и руководства;
- присутствие в профессиональной деятельности учителя большого количества стрессогенных факторов [14].

Важными составляющими педагогического труда является чувство долга и повышенной ответственности, что также может приводить к долговременному стрессу и профессиональному выгоранию. Следует также отметить, что такое явление, как профессиональный кризис, представляющий собой расстройство ценностно-смысловой сферы педагога, не должно оставаться без внимания со стороны руководства образовательной организации, а также требует разработки специальных управленческих механизмов и технологий.

В современной ситуации, в связи с активным внедрением информационных технологий и технологий искусственного интеллекта проблема, связанная с профессиональными кризисами специалиста, будет приобретать новый смысл. Стрессогенными факторами могут выступать такие как: непрерывное оценивание качества обучения в педагога, которое может, с одной стороны, вносить необходимые корректировки с целью улучшения качества обучения, так и создавать чрезмерное эмоциональное напряжение, страх получения отрицательной оценкой своей деятельности; вытеснение преподавателей

из образовательного процесса; снижение личностного участия в процессе обучения, что может ослаблять эмоциональные контакты между учителем и учащимися и приводить к дегуманизации обучения [15].

Несмотря на то, что профессия учителя является достаточно консервативной и некоторые её составляющие остаются по сути неизменными (например, классно-урочная система), необходимо готовиться к предстоящим изменениям как самим педагогам, так и специалистам системы управления образованием.

Особенности стимулирования мотивационной сферы педагогического труда

Эффективность деятельности образовательной организации, её престиж и конкурентоспособность во многом связаны с тем, насколько грамотно используются возможности развития кадрового потенциала. Кадровая политика в отношении стимулирования мотивации педагогических работников должна строиться с учётом некоторых особенностей педагогического труда. Прежде всего, следует обратить внимание на сложный и комплексный характер педагогического труда, заключающего в себе различные аспекты профессиональной деятельности. Труд учителя является высокоинтеллектуальным, требующим разнообразных знаний, высокой эрудиции, проявления творческих способностей, высокой культуры педагогического мышления. Кроме этого, педагог должен обладать навыками психолога, уметь конструктивно взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса: учениками, коллегами, родителями. Профессия педагога является в высшей степени социально ориентированной, так как её конечная цель – образование и воспитание поколения, которое по истечении времени возьмёт на себя ответственность за развитие страны.

Одной из важнейших проблем в сфере образования, несомненно, является проблема управления мотивационными процессами педагогических кадров. Как

отмечается в исследованиях, выбор форм мотивации является сложной управленческой проблемой, так как некоторые из них оказывают существенное влияние на мотивацию труда, а другие не оказывают предполагаемого влияния. Достаточно сложно точно предсказать, каким образом конкретный стимул или вознаграждение повлияют на индивидуальное поведение специалиста [16].

Исследователи отмечают две группы мотиваторов, применяемых в процессах управления и оказывающих существенное влияние на социальное и профессиональное самочувствие педагогических кадров. К внешним мотиваторам относятся вознаграждения, премии, поощрение, дополнительные льготы. Внутренние мотиваторы представляют собой часть самой работы педагога, например, личная ответственность, честолюбие, возможность постоянного совершенствования собственных навыков через выполнение рабочих задач [16].

Наиболее интересной и сложной представляется проблема стимулирования внутренней мотивации. Формирование мотивации специалиста начинается ещё на этапе обучения в высшем учебном заведении педагогического профиля. Отмечается, что формирование устойчивого положительного отношения к профессии выступает действенным ресурсом становления специалиста как субъекта будущей педагогической деятельности [17].

Исследования констатируют, что на этапе обучения важно конструировать образ профессии, то есть студент должен быть «непосредственным участником системы взаимодополняющих практико-ориентированных событий». Студент может выступать в роли партнёра по совместной деятельности, субъекта взаимодействия, а также в роли стажёра для приобретения опыта практической работы по получаемой профессии [18; 17, с. 80]. Акцентируется внимание и на необходимости развития карьерных представлений, планировании карьеры, формировании стратегий профессионального развития

[19]. Индивидуализация образования заключается в построении каждым студентом индивидуальной образовательной траектории своего личностно-профессионального развития [20; 21]; Как верно отмечено авторами, исследовавшими мотивацию профессиональной карьеры будущих педагогов, важно способствовать интеграции профессии в жизнь [19].

На этапе вхождения в профессию необходимо наличие факторов профессионального роста и развития. Отмечается, что молодые педагоги в большей степени готовы во включение в новые виды деятельности, они склонны к проявлению инициативы и настойчивости в достижении цели [22].

Для этой группы также характерен интерес к совместной деятельности, увлечённость, потребность в общении, стремление поддерживать хорошие отношения с коллегами и учащимися, стремление получать новые знания и навыки [6]. Таким образом, стимулирование внутренней мотивации молодых педагогов должно сопровождаться с учётом вышеуказанных особенностей. Это активное включение молодых специалистов в инновационные проекты и виды деятельности, требующие коллективного участия.

Этап профессиональной зрелости характеризуется выработкой адаптационных механизмов к профессии, открытостью к взаимодействию и презентации результатов своего труда, свободой действий внутри профессии. В то же время могут наблюдаться мотивы собственного благополучия, стремление к личному первенству [6]. Руководителям образовательных организаций необходимо обращать внимание и на опытных, успешных педагогов, используя факторы стабилизации мотивации либо факторы, направленные на повышение профессионального статуса и другие доступные достижения внутри профессии.

Особого внимания и управленческих действий требует период завершения профессиональной карьеры. Как уже отмечалось ранее, происходящие в этот период изменения «связаны с утратой смысло-

образующей деятельности и требуют от учителя нахождения новых жизненных мотивов» [11, с. 8]. Отмечается необходимость обеспечения условий для психологической и социальной поддержки педагогов на основе возможностей конкретного образовательного учреждения [23].

Заключение

Проблема повышения и стимулирования мотивации профессиональной деятельности педагогов несомненно относится к тому перечню задач, которые не утрачивают своей актуальности вне зависимости от системных и инновационных изменений, происходящих в сфере образования.

Кроме факторов материального и экономического характера, влияющих на характер профессиональной мотивации педагогов, большого внимания и анализа заслуживают факторы внутренней мотивации, связанные с целеполаганием, интересами и ценностными ориентациями личности.

Мотивация учительства как социальной группы существенным образом будет зависеть от факторов, связанных с преобразованиями в сфере высоких технологий. Технологический прорыв в той или иной степени изменит профессиональный образ учителя, а также количество и качество профессиональных компетенций. Несмотря на то, что система образования, особенно школьного, нуждается в непосредственном личном участии педагога в образовательном процессе, изменения могут коснуться и этой области. Увеличение объёма мониторинга качества обучения педагога и уровня публичности его работы, как было отмечено, может как повышать качество обучения, так и приводить его к чрезмерной невротизации и эмоциональному напряжению. Снижение степени личностного участия педагога в процессе обучения может снижать число коммуникативных, эмоциональных контактов между учителем и учащимися, которые являются важной составляющей педагогического процесса на протяжении всей

истории образования. Современная система образования, в особенности её управленческий сектор, должны быть готовы к предстоящим вызовам и к разработке эффективных управленческих решений в плане изучения и мониторинга динамических изменений мотивационной и ценностно-ориентационной сферы педагога.

На личностном уровне мотивация представляет собой сложный психологический феномен, обусловленный потребностями, ожиданиями, интересами, ценностными

ориентациями, которые подвержены динамическим изменениям в зависимости от стажа педагогической деятельности. Исследование и понимание закономерностей динамики структуры мотивации создаёт возможности для разработки управленческих механизмов для поддержки, стимулирования, стабилизации отдельных составляющих мотивации профессиональной педагогической деятельности, а также психологического сопровождения педагогов с разным стажем.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Воробьёва М.А. Формирование системы мотивации педагогических работников // Педагогическое образование в России. 2016. № 2 . С. 57–61.
2. Каитов А. П. Сравнительный анализ опыта исследований по проблеме мотивации профессиональной педагогической деятельности в России и за рубежом // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 3. С.56–65
3. Климов Е.А. Психология труда: учебник для вузов /под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой. М.: Юрайт. 2023. 308 с.
4. Немов Р.С.Общая психология. В 3 т. Т. I. Введение в психологию: учебник. 6-е изд., перераб. и доп. М. : Из-во Юрайт, 2011. 726 с.
5. Бакшаева Н.А.,Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов: учебник для вузов. 2-е изд. Москва: Из-во Юрайт, 2025. 170 с.
6. Львова С.В. Профессиональная мотивация педагогов образовательного учреждения // Системная психология и социология. 2015. № 15 С.54–62.
7. Учитель: Крупным планом / под ред. С.Г.Вершловского. СПб. 1994. 132 с.
8. Херцберг Ф., Моснер Б., Блох Б. Мотивация к работе. М.: Вершина, 2007. 240 с.
9. Холл Ричард Х. Организации: структуры, процессы, результаты. СПб.: Питер, 2001. 509 с.
10. Горбушина А.Г., Корчагина Г.И. Закономерности изменения мотивации профессиональной деятельности педагогов. // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 4. С. 696–718.
11. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Борисов Г.И. Кризис утраты профессии учителя: анализ теоретических исследований // Мир науки. Педагогика и психология. 2020 № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN520.pdf>. (дата обращения: 18.06.2025).
12. Смирная А.А., Спиридонова М.С., Дулинец Г.Г. и др. Профессиональная мотивация педагогов средней школы // Психология и Психотехника. 2022. № 4. С. 119–134. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38991 (дата обращения: 29.06.2025).
13. Тарасова Е.М. Мотивация педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Пензенский психологический вестник. 2020. № 1(14) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-pedagogov-s-raznym-stazhem-professionalnoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 09.07.2025).
14. Петряевская Л. Г. Непрерывное образование как условие преодоления кризисов профессионального развития учителя: дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1994. 175 с.
15. Мухлаева Т. В. Генеративный искусственный интеллект – трансформации в образовании, перспективы и динамика // Человек и образование. 2025. № 2. С. 142–153.
16. Галушкин А.А.Специфика трудовой мотивации преподавателя высшей школы // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. 2018. № 187. С.128–133.
17. Иванищева Н.А. Мотивация профессиональной карьеры будущих учителей в региональном педагогическом университете // Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. Том 9 (75). 2023. № 4. С. 77–93.
18. Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М.: Ин-т психологии РАН, 2017. 262 с.

19. Валиева Р.А., Парфилова Г.Г., Демакова И.Д., Адамян Е.И. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов // *Образование и саморазвитие*. 2022. № 3. Т.17. С.169–186.
20. Кайтов А.П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 5.8.7. М., 2024. 42 с.
21. Веретенникова В.Б., Шохова О.Ф. О мотивации студентов – будущих педагогов к педагогической деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29737> (дата обращения: 30.06.2025).
22. Тарасова Е. М. Мотивация педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // *Электронный научный журнал «Пензенский психологический вестник»*. 2020. № 1(14).
23. Демьянчук Р.В. Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры // *Клиническая и специальная психология*. 2015 № 4. С.12–28.

REFERENCES

1. Vorobyova, M.A. (2016). in Formation of a motivation system for teaching staff. In: *Pedagogical Education in Russia*, no. 2, pp. 57–61. (In Russ.)
2. Kaitov, A.P. (2022). Comparative analysis of research experience on the problem of motivation of professional pedagogical activity in Russia and abroad. In: *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, no. 3, pp. 56–65. (In Russ.)
3. Klimov, E.A. (2023). *Psychology of labor: textbook for universities*. Moscow: Yurait. (In Russ.)
4. Nemov, R.S. (2011). *General psychology*. In 3 v. V. I. Introduction to psychology: textbook. 6th ed., revised. and add. M.: Publishing house Yurait. (In Russ.)
5. Bakshaeva, N.A. & Verbitsky, A.A. (2025) *Psychology of students' motivation: textbook for higher education institutions*. 2nd ed. M.: Publishing house Yurait. (In Russ.)
6. Lvova, S.V. (2015). Professional motivation of teachers of educational institutions. In: *Systemic Psychology and Sociology*, no. 15, pp.54–62. (In Russ.)
7. Vershlovsky, S.G. (ed.) (1994). *Teacher: Close-up*. SPb. (In Russ.)
8. Herzberg, F., Mosner, B. & Bloch, B. (2007). *Motivation for work*. Moscow: Vershina. (In Russ.)
9. Hall, Richard H. (2001). *Organizations: structures, processes, results*. SPb.: Piter. (In Russ.)
10. Gorbushina, A.G. & Korchagina, G.I. (2020). Patterns of change in motivation for professional activity of teachers. *Psychology*. In: *Journal of the Higher School of Economics*, vol. 17, no. 4, pp. 696–718. (In Russ.)
11. Symanyuk, E.E., Pecherkina, A.A. & Borisov, G.I. (2020). The crisis of loss of the teaching profession: analysis of theoretical research. In: *World of Science. Pedagogy and Psychology*, no. 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN520.pdf>. (Accessed: 18 June 2025). (In Russ.)
12. Smirnaya, A.A., Spiridonova, M.S., Dulinets, G.G. et al. (2022). Professional motivation of secondary school teachers. In: *Psychology and Psychotechnics*, no. 4, pp. 119–134. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38991 (Accessed: 29 June 2025). (In Russ.)
13. Tarasova, E.M. (2020). Motivation of teachers with different lengths of professional activity. In: *Penza Psychological Bulletin*, no. 1 (14). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-pedagogov-s-raznym-stazhem-professionalnoy-deyatelnosti/viewer> (Accessed: 09 July 2025). (In Russ.)
14. Petryaevskaya L. G. (1994). *Continuous education as a condition for overcoming crises in teacher professional development*. Ph.D. thesis, St. Petersburg. (In Russ.)
15. Mukhlaeva, T. V. (2025) Generative artificial intelligence – transformations in education, prospects and dynamics. In: *Man and Education*, no. 2, pp. 142–153. (In Russ.)
16. Galushkin, A. A. (2018). Specifics of labor motivation of a higher education teacher. In: *Bulletin of the Herzen State Pedagogical Univ*, no. 187, pp. 128–133. (In Russ.)
17. Ivanishcheva, N.A. (2023). Motivation of professional career of future teachers in the regional pedagogical university. In: *Scientific Notes of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology*, vol. 9 (75). no. 4, pp. 77–93. (In Russ.)
18. Tolochev, V.A. (2017). *Professional career as a socio-psychological phenomenon*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
19. Valieva, R.A., Parfilova, G.G., Demakova, I.D. & Adamyan, E.I. (2022). Motivation of professional career of future teachers. In: *Education and Self-Development*, no. 3, v. 17, pp. 169–186. (In Russ.)
20. Kaitov, A.P. (2024). *Development of positive professional motivation of future teachers*. Abstract of Ph.D. thesis, Moscow. (In Russ.)
21. Veretennikova, V.B. & Shokhova, O.F. (2020). On the motivation of students – future teachers for peda-

- gological activity. In: *Modern Problems of Science and Education*, no. 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29737> (Accessed: 30 June 2025). (In Russ.)
22. Tarasova, E.M. (2020). Motivation of teachers with different lengths of professional activity. In: *Electronic Scientific Journal "Penza Psychological Bulletin"*, no. 1 (14). (In Russ.)
23. Demyanchuk, R.V. (2015). Psychological assistance to teachers with signs of emotional burnout: bases and guidelines. In: *Clinical and Special Psychology*, no. 4, pp. 12–28. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Королева Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Elena G. Koroleva – Cand. Sci. (Education), Senior researcher of the State University of Education, Moscow

Научная статья

УДК 37.08

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-112-121

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОПРОСОВ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Мухлаева Т. В.

Государственный университет просвещения, Москва, Россия

tatianavm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

Статья поступила в редакцию 03.08.2025
Одобрена после рецензирования 19.08.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. В статье анализируются особенности мотивации взрослых в контексте принципов классической андрагогики и их развития в настоящее время, с опорой на современные психологические теории мотивации, прежде всего теорию самодетерминации, уделяющую особое внимание проблематике внутренней и внешней мотивации. Затрагиваются вопросы изменений в мотивации обучения взрослых, связанные с интервенцией искусственного интеллекта в образование. Обсуждаются, какое влияние на неё окажет развитие технологий искусственного интеллекта и каковы потенциальные последствия этого феномена для дальнейшего развития теории и практики андрагогики в целом. Статья является развитием предыдущих исследований, опубликованных в журнале «Человек и образование», посвящённых развитию андрагогики в современных научных исследованиях, а также анализирующих вызовы для образования вследствие интегрирования в него технологий искусственного интеллекта. На основе проведённого анализа делаются выводы, существенные для исследований в области политики и практики развития мотивации работников образования, что является одним из основополагающих условий достижения качества образования.

Ключевые слова: повышение мотивации, образование взрослых, работники образования, классические основания андрагогики, теория самодетерминации, искусственный интеллект.

Финансирование: Работа выполнена в рамках государственного задания Минпросвещения России № 073-03-2025-069/5 по теме «Роль кадровой политики в повышении мотивации и удовлетворённости работников образования» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 125071508479-7).

Для цитирования: Мухлаева Т. В. Андрагогический аспект исследования вопросов повышения мотивации работников образования // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.112–121. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-112-121>

Original article

ANDRAGOGIC ASPECT OF STUDY ISSUES OF EDUCATION WORKERS MOTIVATION DEVELOPMENT

T. Mukhlaeva

State University of Education, Moscow, Russia

tatianavm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

The article was submitted on 03.08.2025

Approved after review on 19.08.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The article analyzes characteristics of adult motivation in the context of principles of classical andragogy and their current development, drawing on modern psychological theories of motivation, primarily self-determination theory, which pays special attention to the problems of intrinsic and extrinsic motivation. It also addresses changes in adult learning motivation associated with the intervention of artificial intelligence in education. The impact of development of artificial intelligence technologies on this motivation and the potential consequences of this phenomenon for the further development of the theory and practice of andragogy in general are discussed. The article builds on previous studies published in the journal “Man and Education” devoted to the development of andragogy in modern scientific research, and also analyzes the challenges for education due to the integration of artificial intelligence technologies. Based on the analysis, conclusions are drawn that are significant for research in the field of policy and practice for developing the motivation of educators, which is one of the fundamental conditions for achieving quality education.

Keywords: developing motivation, adult education, education workers, classical foundations of andragogy, self-determination theory, artificial intelligence.

Financing: The work was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-03-2025-069/5 on the topic “The role of personnel policy in increasing the motivation and satisfaction of education workers” (registration number EGISU R&D 125071508479-7).

For citation: Mukhlaeva, T.V. (2025). Andragogic aspect of study issues of education workers motivation development. In: *Man and Education*, 3 (84), 112–121 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-112-121>

Введение

Образовательная политика традиционно уделяет существенное внимание проблеме развития профессиональной мотивации работников сферы образования как одному из основополагающих условий повышения его качества.

Мотивационная сфера учителя, смыслы и ценности его профессиональной деятельности являются одним из критериев, задающих его профессиональное развитие, особенности использования личностного ресурса, тенденции, направленность и ин-

тенсивность его содержания (Л.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, В.А. Сластенин, В.И. Степанский, Д.Н. Узднадзе и др.).

Мотивация в психологии традиционно рассматривается как процесс образования мотива. Известно, что в рамках психологической теории деятельности понятие «мотив» анализируется с различных позиций – потребностей, интересов, влечений, удовлетворённости. Особо существенный вклад в разработку этого ключевого понятия внесли отечественные учёные С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев.

С.Л. Рубинштейн предлагал принимать за мотив потребность, поскольку в ней содержится активное стремление, направляющее человека на преобразование условий с целью удовлетворения нужды [1]. А.Н. Леонтьевым мотив рассматривался в качестве предмета удовлетворения потребности. Учёным различались смыслообразующие мотивы, побуждающие к деятельности и придающие ей личностный смысл, и мотивы-стимулы, которые выполняют роль побудительных факторов [2].

Наряду с психологией, вопросы мотивации педагогов резонно рассматривать в сопряжённости с андрагогикой, наукой об образовании взрослых, в плоскости которой лежит профессиональное развитие учителей. Известно, что ведущим различием педагогического и андрагогического процессов является признание различной роли обучаемых – взрослого и ребёнка. В андрагогической модели взрослый обучаемый не только находится в центре обучения, но и сам формирует и руководит обучением. Это обуславливает особенность движущей силы обучения взрослого человека, к которой прежде всего относится внутренняя мотивация (индивидуальные цели, стремление к развитию, интерес); внешние стимулы играют не первостепенную роль. Данное положение было в значительной мере разработано известным отечественным психологом, одним из создателей научной школы в области психологии обучения взрослых Ю.Н. Кулюткиным («Психология обучения взрослых» [3] и др.). В его трудах получили дальнейшее развитие и обоснования положения о том, что в отличие от мотивации к обучению в педагогической модели, которая подразумевает, что учащиеся мотивируются внешними мотиваторами (родители, желание получить хорошие оценки, ...), мотивация к обучению в андрагогической модели, хотя и понимается и предполагает реакцию взрослого на некоторые внешние мотиваторы, тем не менее более ориентирована на внутренние мотиваторы. Ю.Н. Кулюткин неоднократно подчёркивал сосредоточен-

ность взрослого человека прежде всего на том, что происходит «внутри».

В отношении разработки проблемы профессиональной мотивации педагогов отметим исследования С.Г. Вершловского, специалиста в области андрагогики и непрерывного образования, основателя кафедры педагогики и андрагогики в Санкт-Петербургском государственном университете педагогического мастерства (в настоящее время Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского), определившего мотивацию педагогической деятельности как «разные побуждения, ради которых человек избирает эту профессию: мотивы, потребности, интересы, стремления, идеалы...» [4, с. 4].

В недавней публикации на основе ведущих классических оснований андрагогики мы проследили развитие её теории и практики в современных научных исследованиях [5]. В данной статье мы проанализируем мотивацию обучения взрослого человека, основываясь прежде всего на положениях классической андрагогики, а также опираясь на теорию самодетерминации (психологический подход к пониманию человеческой мотивации, подробно анализирующий проблематику внутренней и внешней мотивации) и затрагивая вопросы изменений в этой области, связанные со стремительным внедрением искусственного интеллекта в образование. Это делает данное исследование существенным для понимания механизмов повышения мотивации работников образования к их профессиональному развитию.

В работе использовались такие методы исследования, как аналитический метод изучения научных публикаций, составляющих ядро классической андрагогики и отражающих её развитие в отношении мотивации образования взрослых, корпуса научной литературы, опубликованной в последние годы и посвящённой изучаемым вопросам, включая вызовы искусственного интеллекта для развития мотивации профессионального развития; сравнительный анализ, методы индукции

и дедукции, обобщения, группировки и абстрагирования.

Мотивация обучения взрослого (андрагогический подход)

Известно, что педагогика и андрагогика традиционно включают в себя шесть ведущих положений об учащемся, к которым относятся: потребность знать, самоуправление учащегося, роль опыта, готовность учиться, ориентация на обучение и мотивация обучающегося [6]. Эти положения различаются в каждой модели и служат основными критериями рассмотрения различных подходов к обучению в педагогике и андрагогике. К последней относятся и процесс профессионального развития учителей.

Приступим к рассмотрению данного вопроса, опираясь на шестой принцип андрагогике, касающийся непосредственно мотивации. Выше мы отмечали, что, согласно закономерностям андрагогике и психологии обучения взрослых, взрослые учащиеся несомненно реагируют на некоторые внешние мотиваторы, к которым относят, например, продвижение по службе, более высокую зарплату и т.п., однако наиболее сильными мотиваторами являются внутренние стимулы, такие как стремление к большей удовлетворённости работой, повышение самооценки, улучшение качества жизни и т.п. Это предположение также подтверждается теорией самодетерминации, разработанной американскими психологами Эдвардом Л. Деси и Р. Райаном прежде всего в качестве модели для понимания человеческой мотивации [7]. Теория самодетерминации утверждает, что у людей есть базовое стремление к личностному росту, и что в основе этого стремления лежат потребности в автономии, компетентности и взаимосвязи. Эти три основные потребности человека, изложенные в теории самодетерминации, являются внутренними потребностями. В процессе изучения внутренней мотивации Л. Деси и Р. Райаном, и также Р. Костнером и Д. Маклендом [8] сформулированы некоторые общие принципы, касающиеся

содействия внутренне мотивированному поведению. Согласно их теории, широко принятой сейчас в научном мире, автономия и компетентность являются движущими силами потребностей, в то время как третий стимул (потребность в связях) связан со стремлением к удовлетворению от взаимодействия с другими людьми. Он прежде всего основан на социальной вовлеченности [9].

Далее проследуем к последовательному рассмотрению первых пяти принципов андрагогике в контексте их связи с мотивацией обучения взрослых. Первый принцип андрагогике, согласно общепринятому перечню, заключается в том, что взрослым, прежде чем приступить к обучению, важно знать, зачем им это нужно. Взрослые люди, обучаясь самостоятельно, много внимания уделяет осознанию ценности для них нового обучения. Это радикально влияет на их решение, мотив обучаться, либо подтверждая пользу от обучения, либо подтверждая лишь в определённой мере, либо не подтверждая в целом, и тогда взрослые отказываются от него. Роль мотивации в этом принципе сформулирована просто. Незнание важности обучения чему-либо связано с состоянием низкой или нулевой мотивации. Эта взаимосвязь мотивации и последующих действий, в данном случае обучения, также рассматривается в теории самодетерминации. При этом в комплексе мотиваций, где внутренняя мотивация, как известно, наиболее автономна, отсутствие мотивации (амотивация) наименее автономна. Она характеризуется как действие либо без намерения (т.е. случайность), либо с наименьшим намерением выполнить задачу [7]. Амотивация является причиной того, что люди «действуют автоматически», минимально вовлечены в деятельность. Амотивацию можно преодолеть несколькими способами. Два способа, которые обсуждает Р. Райан [10] – это прояснение связи между действием и желаемыми результатами и прояснение способности человека выполнить задачу. Перефразируя это утверждение в контексте обучения взрослых, можно сказать, что

взрослый учащийся сможет сформировать мотивацию, перейдя от её отсутствия к появлению мотивации к изучению чего-либо в том случае, если осознаёт, что оно связано с целями, которые для него важны; также он должен понимать, что усвоение материала возможно. Прояснение связи между изучением чего-либо и целью — идеальный пример того, как объяснить взрослому, почему ему нужно знать что-либо.

Перейдём ко второму принципу андрагогики. Согласно ему, у взрослых есть потребность в самоуправлении; при этом в процессе образования они нередко ощущают, что эта потребность не удовлетворяется. Это восприятие логично воспринимать как обусловленное прежними социальными ролями, унаследованными от обучения в детстве; порой оно усиливается преподавателями, как правило неосознанно. Нарушение этого принципа и психологический конфликт, который эта ситуация вызывает у взрослого учащегося, служат объяснением у андрагогов высокого уровня отсева среди взрослых учащихся.

Контекстным этому принципу в теории самодетерминации является определение автономии — желание быть источником и причиной своего собственного поведения. Очевидным является сходство между утверждением андрагогики об учащемся, в значительной мере определяющим процесс своего обучения, и определением этой базовой потребности в теории самодетерминации. Обе идеи касаются самоконтроля в отношении поведения и принятия решений. Автономия предполагает, что человек чувствует, что у него есть выбор. Автономия учителя предполагает самоуправление, самостоятельность, самостоятельность. Как отмечает М. Кожевникова, «концепт автономии в своём смысловом объёме охватывает значения выбора, деятельностного целеполагания, осознанности, ответственности, «свободы от» и «свободы для»» [11, с. 135].

Роль опыта учащегося лежит в основе третьего принципа андрагогики. Этот принцип предполагает, что у взрослых больше опыта и он более разнообразен,

чем у детей. Как следствие, его опыт является ценным ресурсом в классе. Этот принцип не связан напрямую с мотивацией, как другие принципы андрагогики. Однако игнорирование этого принципа оказывает значительное влияние на мотивацию взрослого учащегося. Этот принцип М. Ноулз относил к условно говоря трудноуловимому, не отчётливо выраженному, поскольку он подразумевает, что опыт рассматривается как часть личности как таковой, а не как сам по себе. Разумеется, у детей тоже есть опыт, и М. Ноулз естественным образом это признавал, но отношения между взрослым и его опытом отличаются от отношений между ребёнком и его опытом. Взрослый черпает самоидентификацию из своего опыта, тогда как идентичность ребёнка, как правило, формируется социальными связями, например, семьёй и школой. Ввиду неотъемлемой природы предшествующего опыта для идентичности взрослого учащегося, когда его опыт игнорируется или обесценивается, взрослый, отмечал М. Ноулз, воспринимает это как отрицание не только их опыта, но и как отрицание себя как личности [6].

Следующий принцип — это готовность к обучению. В андрагогике оно ориентировано на жизнь, а предметоцентрированность, характерная для детей, не относится к его сущностной характеристике. Андрагогика предполагает, что взрослые, учащиеся, прежде всего проживают свою жизнь, и именно контекст жизненных требований побуждает взрослых расставлять приоритеты в обучении на разных этапах. В любой момент жизни взрослые готовы учиться тому, что им необходимо знать и уметь делать, чтобы эффективно справляться с реальными жизненными ситуациями.

Поскольку реальные жизненные ситуации вызывают насущные проблемы у взрослого обучающегося, соответственно, взрослому учащемуся хотелось бы чувствовать, что он сам выбирает изучение конкретной темы, а не вынужден её изучать. Учитывая это, взрослый учащийся, вероятно, будет более мотивирован к обучению, если сам выберет тему.

Пятый принцип андрагогики — это ориентация на обучение. Андрагогика предполагает, что взрослые учащиеся в своём подходе к обучению ориентированы на жизнь, проблемы или задачи. Эти три ориентации последовательно развивают друг друга: ориентация на задачу будет считаться наиболее эффективной, если последняя связана с важной проблемой, а ориентация на проблему наиболее мотивирует учащегося, если эта проблема — жизненная, а не малозначимая. Андрагогика считает все три ориентации наиболее вероятными для взрослых, в то время как четвёртую, содержательно-ориентированную, — более вероятной для детей. Значимость ориентации на обучение можно представить в изучении практически любой дисциплины, например, в иностранном языке важны тексты и диалоги, связанные с контекстом жизненного опыта и интересов учащихся. Напротив, если они оторваны от сферы интересов и жизненных проблем учащихся, то мотивация изучения языка меньше. Этот принцип похож на предыдущий — готовность к обучению, и многие из лежащих в его основе движущих сил одинаковы. Однако между этими двумя принципами есть ключевое различие. Если готовность к обучению фокусируется на как таковой готовности взрослого учащегося к процессу обучения, то ориентация на обучение фокусируется на вовлечении взрослого учащегося в сам процесс обучения. В этом случае цели, связанные со знаниями, считаются менее эффективными в качестве мотивирующих в процессе обучения. Также в качестве параметра, влияющего на мотивацию взрослых учащихся, отметим тот факт, что большинство из них находятся в образовательной среде в течение определённого, ограниченного периода времени, с чёткой начальной точкой и чётким концом, в отличие от ребёнка, который учится в школе почти всю свою сознательную жизнь, и которому в большинстве случаев остаётся ещё ряд лет до окончания школы.

Отметим, что в рассмотренном контексте проблемы мотивации также чрез-

вычайно интересным представляется осуществлённый в журнале «Вопросы образования» анализ, объединяющий теорию самодетерминации Е. Деси и Р. Райана, на которую мы опираемся в рассмотрении вопросов мотивации в андрагогике, с теорией фрейминга Б. Бернштейна. Авторы утверждают, что «проблемы с мотивацией — не диагноз, а симптом, указывающий на локализацию настоящего нарушения: на недостаточные или искажённые возможности для реализации учащимся его потребности в автономии» [12, с. 100]. В статье представлена разработанная теоретическая модель, на основе которой сконструирована схема диагностики, позволяющая выявить источники проблем с мотивацией учащихся, и рекомендации по организации педагогического взаимодействия (коммуникативных ролей и контекста), представляющие возможность реализовать потребность в автономии.

Лестница мотивации как вызов для современного управления персоналом

Несомненным вкладом в развитие представлений о профессиональной мотивации, существенным для кадровой политики в области образования, является исследование, опубликованное в только что вышедшей книге «Четыре степени свободы. От мотивации персонала к вдохновлению соратников» [13], написанной кандидатом психологических наук, сотрудником Исследовательского центра «Аналитик» (Москва) Д.Е. Николаевым. Она была номинирована в 2024 году на конкурс «Книга года по психологии» — главный Всероссийский профессиональный конкурс в этой области. Автором, с одной стороны, сопоставлены современные практики мотивации сотрудников целым рядом ведущих компаний, а с другой стороны, излагаются и анализируются на высоком научном уровне ведущие современные концепции мотивации. Сделанные выводы могут служить основанием для понимания теоретических положений и разработки практических подходов в секторе кадровой политики в области образования,

связанных с развитием мотивации работников сферы образования. При этом особый интерес представляют разработанные теоретические модели, обуславливающие разнообразные практики, убедительно показывающие, как положения теории реализуются в реальной работе современных управленцев. Приводятся убедительные доказательства того, что самый мотивированный сотрудник — это прежде всего свободный и автономный человек, принимающий взвешенные решения и берущий на себя ответственность за них. Отметим, что данное исследование согласуется с принципами классической андрагогики в контексте их сопряженности с мотивацией, представленными выше.

Чрезвычайно интересным является предисловие к книге академика А.Г. Асмолова, в котором он, систематизируя достижения современной психологической науки о профессиональной мотивации, предлагает обратиться к «лестнице мотивации», наглядно представляющей её многомерность, и осознать те её виды, которые управленцы учитывают для принятия решений в своей работе [14, с. 8-11]. Описываются четыре ступени, которые по восходящей линии позволяют понять мотивы действий сотрудников и оптимально влиять на них. А.Г. Асмолов отмечает, что при развитии организации неотъемлемым условием его эффективности является «превращение только знаемых ценностей выбора, ценности общего дела и ценности другого — в реально действующие смыслообразующие мотивы деятельности, организационного и индивидуального поведения» [14, с. 10].

Искусственный интеллект, андрагогика и повышение мотивации работников образования

В продолжение также затронутой нами в этом году темы сосредоточимся на роли искусственного интеллекта, в контексте изучения мотивации преподавателей. На основе научных публикаций за последние 5 лет мы проанализировали преимущества и проблемы, связанные с внедрением искусственного интеллекта в образование;

аргументировали, что системы образования в ближайшее время подвергнутся кардинальным изменениям, связанным с «интервенцией» генеративного искусственного интеллекта, что скажется не только на изменении технологий как таковых, но более глобально, на смене парадигмы образования в целом [15].

Около 700 миллионов человек по всему миру (10% взрослого населения планеты) еженедельно используют ChatGPT, говорится в новом исследовании пользовательских предпочтений, проведённом создателем чат-бота, компанией OpenAI [16]. При этом доля педагогов в нашей стране, так или иначе опирающихся в работе на ChatGPT, особенно учителей школ, является крайне невысокой на настоящее время, как показали наши опросы, подробный анализ которых мы предполагаем представить в следующей работе.

Анализируя преимущества и возможности генеративного искусственного интеллекта для образования, мы отмечали его радикальные возможности для повышения мотивации обучающихся, среди которых ведущими являются придающие обучению более интерактивный и персонализированный характер. Генеративный искусственный интеллект способен поддерживать мотивированность и сосредоточенность на учебных целях на уровнях, которых не достичь на основе традиционных методов.

Немаловажным фактом для повышения мотивации профессиональной деятельности учителей является и то, что искусственный интеллект способствует гораздо более эффективной и точной оценке и улучшению качества обучения, предоставляя в режиме реального времени информацию об успеваемости учащихся и результатах обучения.

В целом, не вызывает сомнения факт, что интеграция искусственного интеллекта в образование способна существенно улучшить общее качество образования [17; 18]. Преимущества опоры на искусственный интеллект в преподавании, носящие революционный характер, безусловно ока-

жут позитивное влияние на мотивацию педагогов и должны быть учтены в разработке кадровой политики. Заметим, что с интервенцией искусственного интеллекта в образование связаны и многочисленные трудности, которые также потребуют в самом ближайшем времени изменений в образовательной политике.

Возникает вопрос о том, насколько обучение с внедрением искусственного интеллекта будет соответствовать андрагогическим принципам. Андрагогика как самостоятельная наука существует уже более 50 лет, до сих пор она не была глубоко интегрирована с технологиями искусственного интеллекта: не рассматривались системно вопросы о том, как андрагогика может получить развитие с помощью технологий ИИ, как для поддержки профессиональной деятельности и обучения учителей в целом, так и развития их мотивации.

В настоящее время широко обсуждается ИИ и его влияние на обучение взрослых. Некоторые авторы научных публикаций (мы не ставим целью рассматривать широко этот вопрос в рамках данной статьи) полагают, что искусственный интеллект скорее представляет угрозу традиционным образовательным структурам. В то же время несомненно большее количество учёных и практиков в области образования, напротив, рассматривают искусственный интеллект как катализатор перемен, призванный расширить его возможности и повысить качество образования.

Искусственный интеллект вносит новые смыслы и задаёт новый угол зрения для каждого из традиционных принципов андрагогики, включая акцент на самостоятельном обучении, усиление его персонализации, обеспечение больших возможностей для реализации взрослыми своих потребностей и предпочтений, адаптируя образование к меняющимся потребностям учащихся и предлагая рекомендации по дальнейшему обучению, основанные на их прогрессе и интересах, обратную связь и советы, адаптированные к их целям и стилям обучения. Также важно то, что при

правильной опоре на ИИ он работает как фасилитатор и координатор обучения.

Искусственный интеллект позволяет эффективно моделировать реальные ситуации, отрабатывать свои знания и навыки на практике. Он способен поддерживать как индивидуальное, так и совместное обучение взрослых; позволяет взрослым учащимся сохранять и увеличивать степень своей самостоятельности, что согласуется с акцентом на самостоятельное обучение и использование жизненного опыта в андрагогике и повышает эффективность андрагогических подходов в современных условиях обучения. Также существенны возможности ИИ в предотвращении цифрового неравенства и обеспечении доступности технологий для всех учащихся.

Заключение

Таким образом, нами проанализирована связь андрагогики с современными психологическими теориями мотивации, что добавляет новое измерение к этой широко используемой модели и обосновывает важность междисциплинарного понимания в сфере развития человеческих ресурсов, существенного для решения проблем мотивации в структуре кадровой политики в образовании.

Переход андрагогики от процессов, ориентированных на человека, на процессы, в которых одну из основополагающих ролей играет искусственный интеллект, несомненно, глубоко изменит ландшафт образования взрослых. Этот переход наряду с безусловными преимуществами является кардинальным вызовом, ставящим под сомнение устойчивость ряда традиционных образовательных парадигм. Он меняет структуру ключевых задач, определяющих разработку кадровой политикой в области мотивации в образовании, связывает их с необходимостью различать базовые андрагогические методы в контексте их трансформации для работы с персоналом образовательных организаций в цифровую эпоху. Необходима организация продуктивного диалога между разработчиками искусственного интеллекта, научным

сообществом и органами образования с целью обеспечения внедрения инновационных технологий искусственного интеллекта, основанных на эффективных андрагогических принципах и отвечающих задаче развития мотивации работников образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
2. Леонтьев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / Хрестоматия по педагогической психологии. Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. М., 1995. С. 5–23.
3. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 127 с.
4. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
5. Мухлаева Т.В. Андрагогика, классика и современность: анализ корпуса литературы // Человек и образование. 2025. № 1. С. 44–54. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-82-1-44-54>
6. Knowles M., Holton E., Swanson R. The Adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development (8th ed.). Oхon: Routledge, 2015. 402 p.
7. Deci E., Ryan R. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum, 1985. 351 p.
8. Koestner R., McClelland D. Perspectives on competence motivation / L. Pervin (ed.). Handbook of personality: Theory and research. The Guilford Press, 1990. Pp. 527–548.
9. Reis H. T., Collins N. Measuring relationship properties and interactions relevant to social support / S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists. Oxford University, 2000. Pp. 136–192.
10. Ryan R. Psychological needs and the facilitation of integrative processes // Journal of Personality. 1995. № 63(3). Pp. 397–427.
11. Кожевникова М. Н. Творческий автономный рефлексивный учитель: образование учителя для современного мира. Научная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 296 с.
12. Добрякова М.С., Юрченко О.В. Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 100–126. DOI: 10.17323/vo-2024-17074. EDN: BQVZHE.
13. Николаев Д.Е. Четыре степени свободы: От мотивации персонала к вдохновлению соратников. М.: СберУниверситет, 2024. 136 с.
14. Асмолов А. Предисловие. Бизнес... и его любовь к мотивации, 2024. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_11453.pdf (дата обращения: 03.09.2025).
15. Мухлаева Т. В. Генеративный искусственный интеллект – трансформации в образовании, перспективы и динамика // Человек и образование. 2025. № 2. С. 142–153.
16. Overclockers. URL: https://overclockers.ru/blog/kosmos_news/show/238843/OpenAI-Chat-bot-ChatGPT-ezhenedel-no-ispol-zujut-10-vzroslogo-naseleniya-planety (дата обращения: 17.09.2025).
17. Advantages and disadvantages of AI in education. University Canada West, 2025. URL: <https://www.ucanwest.ca/blog/education-careers-tips/advantages-and-disadvantages-of-ai-in-education> (Дата обращения: 25.09.2025).
18. Gökçearsan 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>.

REFERENCES

1. Rubinstein, S.L. (1989). *Fundamentals of General Psychology: in 2 volumes*. Moscow: Pedagogy, vol. 2. (in Russ.)
2. Leontiev, A.N. (1995). On some psychological issues of consciousness of learning. In: *Reader on educational psychology*. Moscow, pp. 5–23. (In Russ.)
3. Kulyutkin, Yu.N. (1985). *Psychology of adult education*. Moscow: Education.
4. Vershlovsky, S.G. (2002). *Teacher in the age of change, or how problems of teacher professional activity are resolved today*. Moscow: September. (In Russ.)
5. Mukhlaeva, T. (2025). Andragogy, Classics and modernity: analysis of the literature corpus. In: *Man and*

- Education*, no. 1, pp. 44-54. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-82-1-44-54>. (In Russ.)
6. Knowles, M., Holton E., & Swanson R. (2015) *The Adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Oxon: Routledge.
 7. Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
 8. Koestner R. & McClelland. D. (1990). Perspectives on competence motivation. In: *Handbook of personality: Theory and research*. The Guilford Press, pp. 527–548.
 9. Reis, H. T. & Collins, N. (2000). Measuring relationship properties and interactions relevant to social support. In: *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press, pp. 136–192. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0005>
 10. Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. In: *Journal of Personality*, no. 63(3), pp. 397-427.
 11. Kozhevnikova, M. N. (2021). *Creative autonomous reflective teacher: Teacher education for modern world. Research monograph*. St. Petersburg: A. I. Herzen State Pedagogical Univ. (In Russ.)
 12. Dobryakova, M. S. & Yurchenko, O. V. (2024) Schoolchild motivation: barriers and incentives to active independence. In: *Issues of Education*, no. 1, pp. 100–126. DOI: 10.17323/vo-2024-17074. EDN: BQVZHE. (In Russ.)
 13. Nikolaev, D.E. (2024). *Four degrees of freedom: from motivating staff to inspiring colleagues*. Moscow: SberUniversity. (In Russ.)
 14. Asmolov, A. *Preface. Business... and its love for motivation* (2024). Available at: https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_11453.pdf (Accessed: 3 September 2025). (In Russ.)
 15. Mukhlaeva, T. V. (2025). Generative artificial intelligence - transformations in education, prospects and dynamics. In: *Man and Education*, no. 2, pp. 142-153. (In Russ.)
 16. OpenAI: ChatGPT is used by 10% of the world's adult population on a weekly basis (2025). In: *Overclockers*. URL: https://overclockers.ru/blog/kosmos_news/show/238843/OpenAI-Chat-bot-ChatGPT-ezhenedelno-ispol-zujut-10-vzroslogo-naseleniya-planety (Accessed: 17 September 2025).
 17. Advantages and disadvantages of AI in education (2025). University of Canada West. URL: <https://www.ucanwest.ca/blog/education-careers-tips/advantages-and-disadvantages-of-ai-in-education> (Accessed: 25 August 2025)
 18. Gokcearslan, S., Tosun, S., Gizem Erdemir, Z. (2024). Benefits, challenges, and methods of Artificial intelligence (AI) Chatbots in education: A systematic literature review. In: *International Journal of Technology in Education*, vol. 7, no. 1, pp. 19–39. <https://doi.org/10.46328/ijte.600>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Мухлаева Татьяна Всеволодовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Государственного университета просвещения, редактор журнала «Человек и образование», Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Tatiana V. Mukhlaeva – Cand. Sci. (Education), Senior researcher of the State University of Education, editor of the journal “Man and Education”, Moscow

Научная статья
УДК 378.1+316.628
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-122-131

ДИРЕКТОР ШКОЛЫ КАК ОРГАНИЗАТОР И ЛИДЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Лазарева М.В.

Государственный университет просвещения, Москва, Россия

mlazareva1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

Статья поступила в редакцию 30.08.2025
Одобрена после рецензирования 10.09.2025
Принята к публикации 15.09.2025

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ роли директора образовательной организации как ключевого субъекта профессионального развития педагогического коллектива. На основе эмпирических исследований и практического опыта рассматриваются современные подходы к организации системы непрерывного профессионального развития, анализируются эффективные модели лидерства в образовательной среде. Особое внимание уделяется практическим инструментам и технологиям, позволяющим директору выступать в качестве агента профессиональных изменений. Показаны результаты пилотного исследования эффективности различных стратегий профессионального развития в образовательных организациях. Представленные в статье практические инструменты и рекомендации позволяют директорам образовательных организаций оперативно внедрить эффективную систему профессионального развития педагогического коллектива, повысить мотивацию педагогов к самосовершенствованию и улучшить качество образовательной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов, образовательное лидерство, управление профессиональным ростом, педагогический коллектив, организационные изменения в образовании.

Финансирование: Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта «Современная образовательная организация: от управленческой команды к школьному коллективу» – победителя конкурса грантов ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Пр-1189 от 30.06.2025.

Для цитирования: Лазарева М. В. Директор школы как организатор и лидер профессионального развития коллектива: практико-ориентированный подход // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.122–131. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-122-131>

Original article

SCHOOL PRINCIPAL AS AN ORGANIZER AND LEADER OF STAFF PROFESSIONAL DEVELOPMENT: PRACTICE-ORIENTED APPROACH

M. Lazareva

State University of Education, Moscow, Russia

mlazareva1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

The article was submitted on 30.08.2025

Approved after review on 10.09.2025

Accepted for publication on 15.09.2025

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the role of the director of an educational organization as a key subject in the professional development of the teaching staff. Based on empirical research and practical experience, it examines modern approaches to organizing a system of continuous professional development and analyzes effective models of leadership in the educational environment. Special attention is paid to practical tools and technologies that enable the director to act as an agent of professional change. The results of a pilot study on the effectiveness of various professional development strategies in educational organizations are presented. The practical tools and recommendations presented in the article allow directors of educational organizations to quickly implement an effective system for the professional development of the teaching staff, increase teachers' motivation for self-improvement, and improve the quality of educational activities.

Keywords: teachers' professional development, educational leadership, professional growth management, teaching staff, organizational changes in education.

Financing: The research was conducted within the framework of the research project «Modern Educational Organization: From Management Team to School Staff, » which won the grant competition of the «State University of Education», Order No. Pr-1189 dated June 30, 2025.

For citation: Lazareva, M. V. (2025) School principal as an organizer and leader of staff professional development: practice-oriented approach. In: *Man and Education*, 3 (84), 122–131 (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-122-131>

Введение

Современные тенденции развития образовательных систем детерминируют необходимость кардинального переосмысления роли директора образовательной организации в процессах профессионального становления и развития педагогического коллектива. Согласно данным различных исследований, более 73% директоров образовательных организаций отмечают необходимость усиления своей роли как лидеров профессионального развития, однако лишь 42% из них обладают достаточными компетенциями для эффективного выполнения данной функции (на основании

мониторинга Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ).

Проблематика настоящего исследования обусловлена противоречием между объективной потребностью в системном профессиональном развитии педагогических кадров и недостаточной разработанностью практико-ориентированных подходов к реализации директором функций организатора и лидера данного процесса. Анализ научной литературы показывает, что большинство существующих исследований носят преимущественно теоретический характер и не предлагают конкретных

инструментов для практической деятельности руководителей образовательных организаций.

Цель данного исследования заключается в разработке и научном обосновании практико-ориентированной модели деятельности директора как организатора и лидера профессионального развития коллектива, включающей конкретные инструменты, методы и технологии управления профессиональным ростом педагогов.

Теоретико-методологические основания исследования

Профессиональное развитие педагогического коллектива рассматривается как системный процесс непрерывного совершенствования профессиональных компетенций субъектов образовательной деятельности, направленный на повышение качества образовательных результатов и личностно-профессиональную самореализацию педагогов. Данное определение

базируется на интеграции компетентного подхода (А.В. Хуторской [1], И.А. Зимняя [2]) и концепции профессионального развития личности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов [3]).

Методологическую основу исследования составляет системный подход, позволяющий рассматривать профессиональное развитие как целостную систему взаимосвязанных элементов, деятельностный подход, фокусирующий внимание на активную субъектную позицию участников процесса развития, и андрагогический подход, учитывающий специфику обучения взрослых.

Теоретическим фундаментом исследования выступает концепция трансформационного лидерства Б. Басса [4] и Б. Аволио [5], адаптированная к специфике образовательной среды, ключевые компоненты которой представлены в таблице 1.

Таблица 1/ Table 1

Ключевые компоненты трансформационного лидерства (составлена автором) / Key components of transformational leadership (compiled by the author)

№	Ключевой компонент	Содержание
1	Идеализированное влияние	Проявляется в способности директора служить ролевой моделью профессионального поведения, демонстрировать высокие этические стандарты и вызывать уважение коллектива. В контексте профессионального развития это означает личную включённость руководителя в процессы самообразования и профессионального роста
2	Вдохновляющая мотивация	Предполагает способность создавать привлекательное видение профессионального будущего организации и каждого педагога, формировать оптимистичные ожидания относительно результатов профессионального развития
3	Интеллектуальная стимуляция	Заключается в поощрении творческого подхода к решению профессиональных задач, поддержке инновационных идей и экспериментальной деятельности педагогов
4	Индивидуальный подход	Проявляется в учёте личностных особенностей, профессиональных потребностей и карьерных амбиций каждого члена коллектива при планировании и организации профессионального развития

Материалы и методы

Для изучения современного состояния профессионального развития в образовательных организациях было проведено комплексное эмпирическое исследование, включающее количественные и качественные методы сбора данных.

Количественный этап исследования реализован посредством анкетирования 347 директоров образовательных организаций различного типа (общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования) из 15 регионов Российской Федерации. Выборка формировалась методом стратифицированного отбора с учётом типа образовательной организации, региональной принадлежности и стажа управленческой деятельности респондентов.

Качественный этап включал проведение 25 глубинных интервью с директорами образовательных организаций, имеющими опыт успешной реализации программ профессионального развития, а также фо-

кус-группы с педагогами (6 групп по 8–10 участников) для изучения их восприятия эффективности различных форм профессионального развития.

Экспериментальный этап предполагал апробацию разработанной модели деятельности директора как лидера профессионального развития в 9 образовательных организациях в течение двух учебных лет (2022–2024 гг.).

Анализ полученных данных позволил выявить ключевые проблемы в организации профессионального развития педагогических коллективов (таблица 2).

На основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования разработана и предлагается практико-ориентированная модель деятельности директора как организатора и лидера профессионального развития коллектива, включающая пять взаимосвязанных компонентов:

Таблица 2/ Table 2

Ключевые проблемы в организации профессионального развития педагогических коллективов / Key issues in organizing professional development of teaching staff

№	Ключевая проблема	Содержание
1	Фрагментарность подходов к профессиональному развитию	68% директоров отмечают отсутствие системного подхода к планированию профессионального развития, ограничиваясь эпизодическими мероприятиями (программы повышения квалификации, разовые семинары)
2	Недостаточная персонализация процесса развития	Лишь 23% образовательных организаций имеют индивидуальные программы профессионального развития для каждого педагога, учитывающие его профессиональные дефициты и карьерные планы
3	Недостаточная интеграция профессионального развития с основной деятельностью	71% педагогов рассматривают участие в мероприятиях профессионального развития как дополнительную нагрузку, не связанную с их повседневной профессиональной деятельностью
4	Ограниченное использование инновационных форм и методов	Преобладают традиционные формы профессионального развития (лекции, семинары), в то время как инновационные методы (коучинг, менторинг, профессиональные сообщества практиков) используются менее чем в 30% организаций

1) *Диагностико-аналитический компонент* модели предполагает систематическую диагностику профессиональных потребностей и дефицитов педагогов, анализ результативности их профессиональной деятельности, мониторинг профессиональной мотивации и готовности к развитию.

2) *Целеполагающий компонент* включает совместное с педагогами определение целей профессионального развития на индивидуальном и коллективном уровнях, согласование этих целей со стратегическими задачами развития образовательной организации.

3) *Содержательно-процессуальный компонент* предполагает отбор практико-ориентированного содержания, форм и методов профессионального развития, организацию образовательных событий различного формата, создание профессиональных сообществ и команд.

4) *Ресурсно-обеспечивающий компонент* модели предусматривает оптимизацию и распределение ресурсов (временных, финансовых, информационных, кадровых) для реализации программ профессионального развития.

5) *Контрольно-оценочный компонент* включает мониторинг процесса и результатов профессионального развития, оценку их влияния на качество образовательной деятельности, корректировку программ развития.

Охарактеризуем состав технологического сопровождения диагностики профессиональных компетенций, реализуемых посредством использования валидных диагностических инструментов, включающих следующие:

- Профессиональные кейсы, моделирующие реальные педагогические ситуации и позволяющие оценить уровень сформированности практических умений педагога, разработаны по основным направлениям педагогической деятельности: планирование и проведение учебных занятий, работа с обучающимися различных категорий, взаимодействие с

родителями, профессиональная коммуникация.

- Оценка на основе информации, полученной от различных субъектов образовательного процесса: коллег, обучающихся, родителей, администрации. Использование данного метода позволяет получить объективную картину профессиональных сильных сторон и зон развития педагога.

- *Диагностика профессиональной мотивации* осуществляется с использованием адаптированных психодиагностических методик:

- Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана [6], позволяющая определить соотношение внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации.

- Опросник профессиональной направленности педагога, разработанный Е.И. Роговым [7], для выявления доминирующих мотивов выбора и осуществления педагогической деятельности.

- Методика диагностики профессионального выгорания В.В. Бойко [8] для оценки эмоционального состояния педагогов и их готовности к профессиональному развитию.

Модель включает следующие *технологии целеполагания в профессиональном развитии*:

- индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) разрабатываются совместно директором и педагогом на основе результатов диагностики и включают:

- профессиональный профиль педагога, отражающий текущий уровень развития ключевых компетенций и выявленные профессиональные дефициты;

- карту профессионального роста, определяющую желаемый уровень развития компетенций, временные рамки достижения целей и конкретные шаги по их реализации;

- план профессиональных активностей, включающий участие в образовательных событиях, самообразовательную дея-

тельность, практическую апробацию новых подходов и методов;

– систему показателей эффективности, позволяющую отслеживать прогресс в достижении поставленных целей [9].

Коллективные программы развития формируются на основе анализа общих профессиональных дефицитов и стратегических задач развития образовательной организации. Технология разработки включает:

– стратегические сессии с участием всего педагогического коллектива для определения приоритетных направлений развития и создания общего видения профессионального будущего организации;

– проблемно-ориентированные семинары для детального анализа профессиональных вызовов и поиска коллективных решений;

– планирование командных проектов профессионального развития, объединяющих педагогов вокруг решения конкретных профессиональных задач.

В модели используются следующие прогрессивные **формы и методы профессионального развития**:

- *Профессиональные сообщества практиков* создаются как самоорганизующиеся группы педагогов, объединённых общими профессиональными интересами и задачами. Директор выступает в роли фасилитатора, обеспечивающего условия для функционирования сообществ.
- *Программы сопровождения* предполагают создание системы наставничества, где опытные педагоги сопровождают профессиональное развитие своих менее опытных коллег.
- *Коучинговые программы* направлены на развитие рефлексивных способностей педагогов и их умений самостоятельно находить решения профессиональных задач.

Проектные технологии профессионального развития предполагают объединение педагогов в проектные команды для решения конкретных задач.

Оценка эффективности деятельности директора как лидера профессионального

развития осуществляется по четырём основным критериям:

1) *Критерий профессионального роста педагогов* включает показатели: динамика результатов диагностики профессиональных компетенций педагогов; количество педагогов, повысивших квалификационную категорию; число педагогов, освоивших новые профессиональные роли и функции; активность участия в профессиональных конкурсах и олимпиадах

2) *Критерий вовлечённости в профессиональное развитие* оценивается через долю педагогов, активно участвующих в программах профессионального развития; инициативность педагогов в предложении новых форм и направлений развития; качество рефлексии педагогами собственного профессионального роста; готовность к передаче опыта коллегам.

3) *Критерий качества образовательных результатов* измеряется такими показателями, как динамика академических достижений обучающихся, результаты независимых оценочных процедур, удовлетворённость различных категорий потребителей образовательными услугами, снижение количества обоснованных жалоб на качество образования.

4) *Критерии организационного развития* включают улучшение психологического климата в коллективе, снижение текучести кадров, рост престижа образовательной организации, увеличение количества инновационных инициатив.

Результаты

Экспериментальная апробация разработанной модели проводилась в 9 образовательных организациях в период с сентября 2022 по июнь 2024 года. Экспериментальная группа включала 6 общеобразовательных школ (3 городских и 3 сельских), 3 учреждения дополнительного образования. Контрольную группу составили 9 образовательных организаций аналогичного типа, в которых профессиональное развитие педагогов осуществлялось традиционными методами.

Общая численность педагогов, участвовавших в эксперименте, составила 428 человек в экспериментальной группе и 405 человек в контрольной группе. Группы были эквивалентны по основным характеристикам: средний стаж педагогической деятельности, квалификационный состав, возрастная структура.

Динамика профессиональных компетенций педагогов. Сравнительный анализ результатов входной и итоговой диагностики показал статистически значимое повышение уровня профессиональных компетенций в экспериментальной группе. Средний балл по интегральному показателю профессиональной компетентности увеличился с 3,2 до 4,1 (по 5-балльной шкале), в то время как в контрольной группе изменения были незначительными (с 3,1 до 3,3).

Наиболее выраженная позитивная динамика наблюдалась по следующим компетенциям:

- Проектирование и реализация образовательного процесса (+28%).
- Применение цифровых технологий в образовании (+35%).
- Работа с различными категориями обучающихся (+24%).
- Профессиональная рефлексия и саморазвитие (+31%).

Изменения в профессиональной мотивации. Анализ динамики мотивационных показателей показал значительное увеличение внутренней мотивации педагогов экспериментальной группы (с 42% до 67%) при одновременном снижении внешней отрицательной мотивации (с 31% до 18%). В контрольной группе подобных изменений не наблюдалось.

Влияние на образовательные результаты. Корреляционный анализ выявил положительную связь между активностью участия педагогов в программах профессионального развития и качеством образовательных результатов, обучающихся ($r = 0,73$, $p < 0,01$). В экспериментальных организациях отмечено повышение среднего балла государственной итоговой аттестации на 12–15%, увеличение доли обучаю-

щихся, показывающих высокие результаты в олимпиадах и конкурсах, на 23%.

Организационные эффекты. В экспериментальных организациях зафиксированы следующие позитивные изменения: снижение текучести педагогических кадров на 34%; увеличение количества инициатив по совершенствованию образовательного процесса в 2,8 раза; повышение индекса удовлетворённости педагогов работой с 6,2 до 8,4 балла (по 10-балльной шкале); рост престижа образовательных организаций в местном сообществе.

Выделим *ключевые факторы успеха*:

1. Системность подхода. Наиболее высокие результаты показали организации, в которых все компоненты модели реализовывались комплексно, во взаимосвязи друг с другом.

2. Персонализация программ развития. Индивидуальный подход к каждому педагогу, учёт его профессиональных потребностей и карьерных планов обеспечивали высокую мотивацию участия в программах развития.

3. Поддержка профессиональных сообществ. Создание и поддержка различных форм профессионального взаимодействия педагогов способствовали формированию культуры непрерывного обучения.

4. Использование цифровых технологий. Интеграция современных технологий в процесс профессионального развития повышала его доступность и эффективность.

Отметим следующие *типичные затруднения и способы их преодоления*:

1. Соппротивление изменениям со стороны части педагогов. Данная проблема решалась через постепенное вовлечение, демонстрацию позитивных примеров, создание ситуаций успеха.

2. Ресурсные ограничения. Эффективными стратегиями преодоления оказались поиск внешних источников финансирования, использование внутренних ресурсов организации, создание партнёрских сетей с другими образовательными организациями.

3. Недостаток времени у педагогов. Проблема решалась через интеграцию профессионального развития в рабочие процессы, использование микрообучения, создание гибких графиков участия в программах развития.

4. Сложности в оценке результативности. Разработка и внедрение комплексной системы мониторинга, включающей как количественные, так и качественные показатели, позволила объективно оценивать эффективность программ развития.

Выводы и предложения

Организационно-педагогические условия эффективной реализации модели:

1. Развитие лидерских компетенций директора является базовым условием успешной реализации модели. В связи с этим Институтом реализации государственной политики и профессионального развития работников образования была разработана Программа повышения квалификации для руководителей образовательных организаций «Современная школа суверенной системы образования: образ стратегии и тактики управления».

2. Подготовка управленческой команды предполагает развитие компетенций заместителей директора и руководителей структурных подразделений. Для этого Институтом реализации государственной политики и профессионального развития работников образования была разработана Программа повышения квалификации для управленческих команд «Управленческая команда общеобразовательной организации для эффективности образовательной деятельности».

Заместители директора по учебно-воспитательной работе получают дополнительную подготовку по организации методической работы, сопровождению инновационной деятельности педагогов, проведению мастер-классов и обучающих семинаров.

Руководители методических объединений осваивают технологии фасилитации групповой работы, модерации професси-

ональных дискуссий, организации проектной деятельности педагогов.

Социально-психологическая служба школы развивает компетенции в области организационной психологии, командообразования, работы с профессиональным выгоранием педагогов.

3. *Создание кадрового резерва* предусматривает выявление и подготовку педагогов, способных выполнять функции наставников, тренеров, модераторов профессиональных сообществ.

Программа подготовки наставников включает освоение технологий передачи профессионального опыта, индивидуального сопровождения начинающих педагогов, оценки профессиональных достижений.

Обучение внутренних тренеров предполагает развитие компетенций в области взрослого обучения, разработки и проведения образовательных программ, использования интерактивных методов обучения.

Подготовка модераторов сообществ практиков включает освоение технологий организации групповой рефлексии, фасилитации творческого процесса, управления групповой динамикой.

Рекомендуем изменения в локальную нормативную базу, которая может включать следующие документы:

- Положение о профессиональном развитии педагогических работников, определяющее цели, принципы, формы и методы профессионального развития в организации.
- Регламент разработки и реализации индивидуальных программ профессионального развития с указанием процедур, ответственных лиц, временных рамок.
- Положение о стимулирующих выплатах за профессиональное развитие, устанавливающее критерии оценки и размеры дополнительных выплат.

Регламент функционирования профессиональных сообществ практиков, определяющий порядок создания, деятельности и ресурсного обеспечения сообществ.

Изучение долгосрочных эффектов реализации модели требует проведения лонгитюдных исследований с периодом наблюдения не менее 5–7 лет для выявления устойчивых изменений в профессиональном поведении педагогов и качестве образовательных результатов.

Адаптация модели к различным типам образовательных организаций предполагает изучение особенностей реализации модели в дошкольных образовательных организациях, учреждениях среднего профессионального образования, организациях дополнительного образования различной направленности.

Исследование кросс-культурных аспектов модели включает изучение возможностей её применения в образовательных системах различных стран и регионов с учётом культурных, социально-экономических и институциональных особенностей.

Разработка цифровых инструментов поддержки модели предполагает создание специализированного программного обеспечения для автоматизации процессов диагностики, планирования, мониторинга и оценки профессионального развития.

Возможна интеграция модели со следующими современными трендами:

- *Персонализация профессионального развития* на основе технологий искусственного интеллекта позволит создавать индивидуальные траектории развития, адаптирующиеся в режиме реального времени к изменяющимся потребностям и достижениям педагогов.
- *Социальное обучение и сетевое взаимодействие* включают развитие профессиональных социальных сетей, онлайн-сообществ практиков, виртуальных конференций и форумов для обмена опытом между педагогами различных организаций и регионов.
- *Геймификация профессионального развития* предусматривает внедрение игровых элементов в процесс обучения и развития: системы достижений, рейтингов, командных соревнований, виртуальных наград.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о высокой эффективности практико-ориентированной модели деятельности директора как организатора и лидера профессионального развития коллектива. Экспериментальная апробация модели в течение двух лет показала статистически значимые позитивные изменения в уровне профессиональных компетенций педагогов, их мотивации к профессиональному развитию и качестве образовательных результатов.

Ключевыми факторами успеха модели являются системность подхода, персонализация программ развития, активное использование современных технологий и создание поддерживающей организационной среды. Особую значимость имеет трансформация роли директора от административного управленца к лидеру профессиональных изменений, способному вдохновлять, мотивировать и поддерживать профессиональный рост каждого члена коллектива.

Разработанная модель обладает высоким потенциалом для масштабирования и может быть адаптирована к различным типам образовательных организаций с учётом их специфики и контекстуальных особенностей. Дальнейшее развитие модели связано с интеграцией современных цифровых технологий, персонализацией образовательных траекторий и созданием сетевых форм профессионального взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в предоставлении руководителям образовательных организаций конкретных инструментов, технологий и регламентов для организации эффективной системы профессионального развития педагогических коллективов. Теоретическая значимость связана с развитием научных представлений о роли образовательного лидерства в процессах профессионального становления и развития педагогов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2020. № 2. С. 58–64.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос. 2020. № 2. С. 58–64.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 2021. 304 с.
4. Басс Б.М. Трансформационное лидерство: промышленные, военные и образовательные воздействия. Махва: Lawrence Erlbaum Associates, 2020. 382 с.
5. Avolio B.J. Transformational Leadership Theory, Research, and Applications // Applied Psychology. 2021. Vol. 49. Pp. 180–218.
6. Реан А.А. Психология личности. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 286 с.
7. Рогов Е. И., Желдоченко Л. Д. Профессиональные деформации в педагогической деятельности (на примере педагогов социального приюта): монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2016. 246 с.
8. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999. 28 с.
9. Лазарева М. В., Губанова Е. В. Сопровождение профессионального развития управленческих кадров образовательных организаций СПб: Изд-во СПбУТУиЭ, 2022. 234 с.

REFERENCES

1. Khutorskoy, A.V. (2020). Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. In: *Public Education*, no. 2(2), pp.58–64. (in Russ).
2. Zimnyaya, I.A. (2020). *Key competencies – a new paradigm of the result of modern education*. Eidos, 2(2), pp. 58–64. (in Russ).
3. Klimov, E.A. (2021). *Psychology of professional self-determination*. Phoenix. (in Russ).
4. Bass, B.M. (2020). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Lawrence Erlbaum Associates. (in Russ).
5. Avolio, B.J. (2021) Transformational Leadership Theory, Research, and Applications. In: *Applied Psychology*, vol. 49, pp. 180–218.
6. Rean, A.A. (2016). In: *Personality psychology*. Piter. (in Russ).
7. Rogov, E.I. & Zheldochenko, L.D. (2016). *Professional deformations in pedagogical activity: (on the example of teachers of a social shelter)*. Rostov-on-Don: Southern Federal University Press. (in Russ).
8. Boyko, V.V. (1999). *The «emotional burnout» syndrome in professional communication*. SPb: Sudarynya. (in Russ).
9. Lazareva, M. V. & Gubanova, E. V. (2022). *Support of professional development of managerial staff of educational organizations*. SPb : SPbUTU&E (in Russ).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Лазарева Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления регионального развития Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Государственного университета просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Marina V. Lazareva – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Deputy Head of the Regional Development Department of the Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Educators at State University of Education, Moscow

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-132-141

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ДЕТЕРМИНАНТ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Гребенникова В. М.¹✉, Никитина Н. И.², Толстикова С. Н.³

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

² Московский университет им. А.С. Грибоедова, Москва, Россия

³ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹✉ vmgrebennikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

² nn0803@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9659-3581>

³ s.tolstikova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8441-0776>

Статья поступила в редакцию 01.07.2025
Одобрена после рецензирования 17.07.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. Исследование взаимосвязи мотивационного потенциала студентов педагогических специальностей и успешности их научно-исследовательской деятельности (НИД) является ключевой задачей современной педагогической психологии. В условиях стремительных изменений образовательной среды и повышения требований к профессиональной подготовке будущих учителей понимание факторов, влияющих на эффективность научно-исследовательской деятельности студентов, становится особенно актуальным. Профессиональная подготовка будущих учителей требует не только освоения методик преподавания, но и развития способности к анализу, критическому, инновационному мышлению, системному подходу к решению образовательных задач, что невозможно без развитой мотивации к исследовательской работе. В статье на основе теоретического анализа научной литературы выявлены различные подходы к трактовке НИД студентов (когнитивно-ориентированный, фундаментально-методологический, личностно ориентированный, социокультурный, практико-ориентированный, психолого-педагогический и др.). Основной целью проведённого исследования было определение влияния мотивационного потенциала студентов (будущих учителей начальных классов, будущих учителей физики и технологии) на их успехи в научно-исследовательской деятельности. Авторы предприняли попытку выявить различные аспекты мотивации, включая внутреннюю и внешнюю мотивацию, их влияние на интенсивность и качество исследовательской активности будущих учителей. В статье представлены результаты комплексного исследования мотивационных детерминант результативности научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей. В результате проведённого исследования выявлены ключевые мотивационные профили студентов

в сфере научно-исследовательской деятельности. Показано, что существует значимая взаимосвязь между мотивационным профилем студента и его уровнем успешности в НИД.

Ключевые слова: мотивация, студенты, будущие учителя, научно-исследовательская деятельность, профессиональная подготовка.

Для цитирования: Гребенникова В. М., Никитина Н. И., Толстикова С. Н. Исследование мотивационных детерминант результативности научно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 132–141, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-132-141>

Original article

STUDY OF MOTIVATIONAL DETERMINANTS OF RESEARCH ACTIVITIES EFFECTIVENESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

V. Grebennikova¹✉, N. Nikitina², S. Tolstikova³

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia

² A. S. Griboyedov Moscow University, Moscow, Russia

³ Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

¹✉ vmgrebennikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

² nn0803@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9659-3581>

³ s.tolstikova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8441-077>

The article was submitted on 01.07.2025

Approved after review on 17.07.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The study of the relationship between the motivational potential of students of pedagogical specialties and the success of their research activities is a key task of modern educational psychology. In the context of rapid changes in the educational environment and increasing requirements for the professional training of future teachers, understanding the factors influencing the effectiveness of students' research activities is becoming especially relevant. Professional training of future teachers requires not only mastering teaching methods, but also developing the ability to analyze, critical, innovative thinking, a systematic approach to solving educational problems, which is impossible without developed motivation for research work. In the article, based on a theoretical analysis of scientific literature, various approaches to interpreting students' research activities (cognitive-oriented approach, fundamental-methodological, personality-oriented, socio-cultural, practice-oriented, psychological and pedagogical, etc.) are identified. The main goal of the study was to determine the influence of students' motivational potential (future primary school teachers, future teachers of physics and technology) on their success in research activities. The authors attempted to identify various aspects of motivation, including internal and external motivation, their impact on the intensity and quality of research activity of future teachers. The article presents the results of a comprehensive study of motivational determinants of the effectiveness of research activities of students of pedagogical specialties. As a result of the study, key motivational profiles of students in the field of research activities were identified. The results of the study showed that there is a significant relationship between the motivational profile of students and their levels of success in research activities.

Keywords: motivation, students, future teachers, research activities, professional training.

For citation: Grebennikova, V. M., Nikitina, N. I. & Tolstikova, S. N. (2025) Study of motivational determinants of research activities effectiveness of students of pedagogical specialties. In: *Man and Education*, 3 (84), 132–141. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-132-141>

Введение

Современная система высшего педагогического образования предъявляет повышенные требования к исследовательскому потенциалу будущих учителей. Научно-исследовательская деятельность студентов (НИДс) педагогических вузов играет ключевую роль в их профессиональном становлении, содействуя развитию аналитического мышления, рефлексивных навыков, инновационного подхода к педагогической практике и др.

В многочисленных научных исследованиях убедительно доказано, что именно внутренняя мотивация (личный интерес к проблеме исследования, желание развить свои навыки в сфере научного поиска и др.) является наиболее эффективной для достижения устойчивой успешности в исследовательской деятельности студентов, тогда как внешняя мотивация (получение оценки за научно-исследовательскую работу, одобрение преподавателей и др.) может носить краткосрочный характер.

В условиях высшей школы понимание мотивационных факторов, формирующих учебное поведение и познавательную активность студентов, становится важным для гарантии их успешности в НИД.

Мотивационную направленность студентов можно рассматривать как совокупность внутренних и внешних факторов, определяющих их поведение и отношение к той или иной деятельности. В нашем исследовании мы останавливаемся на профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов (далее – БУНК) и будущих учителей физики и технологии (далее – БУФТ). Специфика их профподготовки создаёт основания для предполагаемого различия в мотивационных профилях и, соответственно, в уровнях успешности в НИД. Предметные области могут оказывать влияние на мотивацию будущих учителей. Например, учителя физики часто сталкиваются с необходимостью прививать ученикам любовь к точным наукам, что может требовать специфических подходов к мотивации как у них самих, так и у их учеников.

Содержание данной статьи включает материалы исследования, посвящённого комплексному анализу взаимосвязи мотивационных факторов и научно-исследовательской эффективности студентов педагогических специальностей (учителей начальных классов, будущих учителей физики и технологии).

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи между мотивационной направленностью студентов педагогических специальностей и их успешностью в научно-исследовательской деятельности. Для достижения этой цели решались следующие задачи: а) определение основных характеристик мотивационной направленности студентов педагогических специальностей; б) проведение диагностики уровня успешности НИД будущих учителей; в) выявление взаимосвязи между мотивационной направленностью будущих учителей и успешностью их исследовательской деятельности.

Подходы к интерпретации понятия «научно-исследовательская деятельность студентов (НИДс)»

Прежде чем рассмотреть мотивационный доминант успешности исследовательской деятельности студентов педагогических направлений подготовки, приведём трактовку понятия «научно-исследовательская деятельность студентов (НИДс)». Существующие в научной литературе их многообразие и неоднозначность указывают на сложность и многогранность этого феномена. Каждая трактовка привносит уникальные аспекты в понимание НИДс и подчёркивает её важность в профессиональной подготовке будущих учителей.

Многие исследователи рассматривают НИД в *широком смысле* как форму образовательной активности, которая направлена на приобретение студентами знаний, умений и навыков через исследовательский процесс [1; 2]. В данном подходе НИД интегрируется в учебный процесс и рассматривается как готовность работать с большим объёмом информации, познавательная активность и самостоятельность,

как дидактический инструмент выявления закономерностей, установления причинно-следственных связей, интегрирования полученных междисциплинарных знаний и творческого мышления, профессиональной мотивации и готовности к внедрению новых идей в образовательный процесс и др. Исследовательская работа в этом контексте охватывает как использование уже существующих знаний, так и частичное внесение оригинального вклада в изучаемую область.

Личностно ориентированный подход подчёркивает роль НИДс в индивидуальном профессиональном становлении будущего выпускника вуза [3]. В данном подходе внимание сосредоточено на развитии внутренней мотивации студента (будущего учителя) к научному поиску, на активизации творческого потенциала, способности к инновационным решениям сложных задач, личностной рефлексии, стимулируемой исследовательским процессом. НИДс трактуется и как средство формирования у личности исследовательской позиции и основ научной профессиональной идентичности.

Когнитивно ориентированный подход подчёркивает роль НИДс в формировании теоретических знаний и развитии критического, системного мышления. В этом контексте студенты рассматриваются как начинающие исследователи, осваивающие методы анализа, синтеза, верификации и интерпретации информации для генерации новых знаний [4; 5].

Практико-ориентированный подход связывает НИДс с решением реальных педагогических задач [6; 7]. Подобный взгляд акцентирует внимание на применении теоретических знаний в практике: проведение экспериментов, проектирование образовательных программ, изучение взаимодействий в учебно-воспитательной среде и др.

Социокультурный подход интерпретирует НИДс как процесс взаимодействия студентов с представителями профессионального, образовательного, научного сообществ [8; 9]. Здесь акцент сделан на коллективной и межличностной стороне

исследований, которые помогают студентам интегрироваться в профессиональную культуру, развивать навыки общения и кооперации. Процесс НИД требует от студентов активной позиции, самоорганизации, навыков личностно-делового общения с профессионалами (преподавателями вуза, учителями баз практики и др.), умения справляться с вызовами, которые могут возникнуть на пути к научному успеху.

В контексте *инновационного подхода* НИДс воспринимается как активный процесс, в котором студенты не только усваивают существующие знания, но и становятся соавторами научных исследований [10; 11]. В данной трактовке акцентируется важность креативности и инициативности студентов. Мотивированные студенты ведут независимые исследования, разрабатывают свои гипотезы и проводят эксперименты, что способствует развитию их способности к критическому мышлению и нестандартным решениям.

Психолого-педагогический подход к НИДс акцентирует внимание на внутренней мотивации студентов, их эмоциональной, психологической, когнитивной, саморегулятивной готовности и теоретико-методической подготовленности к исследовательской работе.

Фундаментально-методологический подход к НИДс концентрируется на методах и подходах, используемых в процессе исследования [12], подразумевает использование строгих, объективных методов сбора, анализа и интерпретации данных. Важно обучить студентов не только разрабатывать собственные исследовательские вопросы, но и выбирать адекватные методы исследования, обрабатывать полученные данные и формулировать на их основе обоснованные выводы. Для студентов педагогического вуза методологический аспект НИД является особенно важным, так как он формирует их способность к систематизированному решению исследовательских задач, что критически важно в реализации педагогических проектов.

Таким образом, понятие «научно-исследовательская деятельность студентов»

имеет много трактовок, каждая из которых акцентирует определённые аспекты личностного, профессионального и научного роста студентов, подчёркивает её учебный, прикладной, профессиональный или творческий характер. Для студентов-педагогов НИД играет особую роль, так как помогает совмещать теоретические знания с наблюдением и анализом реальных образовательных процессов, а также формулировать осознанные решения современных задач обучения и воспитания подрастающего поколения.

Материалы и методы

В исследовании, которое проводилось в период с 2022 г. по 2025 г., приняли участие 142 студента 4-го курса очной формы обучения Кубанского государственного университета: БУНК – 73 (6 юношей, 67 девушек), БУФТ – 69 (39 юношей, 30 девушек). Согласно учебным планам, студенты, участвующие в исследовании, сдали зачёты и экзамены по следующим дисциплинам, значимым для развития исследовательских навыков и реализации НИД: «Основы проектной деятельности», «Информационно-коммуникационные технологии и анализ данных», «Методология и методы в психолого-педагогических исследованиях», а также выполнили и защитили курсовые работы по педагогике и педагогической психологии, проектные работы по профильным дисциплинам.

В рамках проведённого исследования был использован психосемантический подход, который активно развивается в последние десятилетия в отечественной и зарубежной психодиагностике. Были использованы: методика «Мотивация научно-исследовательской деятельности» (Ю.С. Медведева, Т.В. Огородова) [13], «Психографический тест» (В.Г. Леонтьев) в интерпретации и стандартизации показателей теста И.С. Морозовой [14; 15]. Данные методики позволяют диагностировать мотивационную направленность обучающихся к НИД. «Методика цветowych метафор» (И.Л. Соломин) [16] направлена на выявление отношения студентов к

НИД (цветовая основа данной методики базируется на цветовом тесте М. Люшера). В процессе выполнения данной методики студентам предлагалось подобрать ассоциации к базовым понятиям исследования: «НИД», «успешность», «учёба», «профессия». С помощью методики «Отношение студента к НИД» у студента появляется возможность оценить собственную успешность.

Методика «Отношение личности к инновациям» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) [17], выявляет уровень развития таких качеств личности будущих учителей как креативность, ориентированность на будущее, умение рисковать ради достижения успеха, а также помогает определить общий индекс инновационности. Методика «Большая пятёрка личностных качеств» (А.Г. Грецов) часто используется в профориентационной работе с молодёжью [18]. Кроме этого, был использован «Опросник для определения доминирующего инстинкта» (В.И. Гарбузов), выявляющий на основе синтеза сознательного и ассоциативного выборов основные инстинкты личности, лежащие в основе типологии индивидуальности.

Все вышеперечисленные методики прошли полную психометрическую проверку, имеют достаточную надёжность и валидность, позволяют диагностировать требуемые в контексте проводимого исследования характеристики мотивационной сферы студентов.

Для глубинного анализа были проведены индивидуальные интервью, в которых студенты из двух групп (БУНК, БУФТ) описывали свои исследовательские предпочтения и мотивационные стимулы в области НИД. Также был использован метод фокус-группы.

Исследовательские данные были собраны и проанализированы с использованием количественных и качественных методов, что обеспечило одновременное рассмотрение как общего, так и специфического контекстов мотивации студентов двух направлений профподготовки (БУНК и БУФТ) в сфере НИД.

Анализ результатов исследования мотивационной направленности будущих учителей в сфере НИД

Мотивационная направленность представляет собой устойчивую психологическую характеристику, определяющую внутреннее побуждение человека к той или иной деятельности. Мотивация как системообразующий компонент учебно-профессиональной деятельности становится ключевым фактором, определяющим результативность исследовательской работы студентов и их «первых шагов» в сфере научных изысканий. Сила мотивации всегда увеличивается прямо пропорционально актуальности потребности, которую нужно удовлетворить. Проблема в том, что если потребность не актуальна, то и желания её удовлетворять найти сложнее.

Научные исследования показывают, что внутренняя мотивация способствует большому уровню вовлеченности в процесс (в частности, процесс НИД), что, в свою очередь, приводит к более качественным результатам.

Мотивационная направленность будущих учителей имеет свои особенности в зависимости от выбранной специальности. БУНК и БУФТ в условиях высшей школы готовятся выполнять разные профессиональные роли в образовательном процессе школы. Эти различия предполагают и различную мотивацию, которая влияет на их отношение к НИД, вовлечённость в неё и достижение результатов.

В данном исследовании успешность студента в НИД определяется через такие показатели, как качество выполняемых исследовательских работ, активность участия в научных проектах, уровень вовлеченности в процесс и самооценка достигнутых результатов НИД, степень самостоятельности и глубина научного мышления.

В результате проведённого исследования были выявлены ключевые мотивационные типы студентов в сфере НИД:

а) исследователи-перфекционисты с ярко выраженным «врождённым исследовательским инстинктом познания» по методике В. Гарбузова (среди БУНК

– 18,3%, БУФТ – 16,8%); эти студенты активно вовлекаются в процесс НИД, они подвижны истинным личностно значимым глубинным интересом к исследовательскому процессу, проявляют настойчивость в решении поставленных задач, несмотря на трудности, и стремятся к высокому качеству работы; проявляют инициативу в поиске инновационных методов исследования, демонстрируют готовность к решению нестандартных задач; у них отлично развиты метакогнитивные компетенции, они ориентированы в реалиях профессиональной деятельности в школе проявлять творческий подход к обучению и воспитанию подрастающего поколения, развивать познавательную активность своих учеников;

б) прагматики (среди БУНК – 16,2%, БУФТ – 17,5%), которые ориентированы на продолжение обучения в магистратуре, затем в аспирантуре; они отличаются усердием, стараются выполнять все рекомендации и требования научных руководителей;

в) социально утверждающийся тип (среди БУНК – 13,9%, БУФТ – 15,2%); данная подгруппа студентов стремится участвовать в различных форматах НИД для упрочения своего статуса среди однокурсников и старшекурсников; для них важен сам процесс общения с участниками научного студенческого сообщества, с преподавателями, которые курируют НИД студентов; даже не показывая высоких результатов в НИД, они следуют известному принципу: «Главное – не победа, а участие»;

г) ситуативные исследователи (среди БУНК – 51,6%; БУФТ – 50,5%), которые могут эпизодически показывать хороший и даже отличный результат при выполнении какого-либо коллективного проекта, особенно если его проблематика им очень интересна, могут принять участие в конференции, подготовив доклад и др.

БУНК показали высокий уровень внутренней мотивации, выраженной через желание взаимодействовать с учениками, творчески подходить к решению педагогических задач, интегрировать междисциплинарные подходы к обучению, воспита-

нию и др. Такая мотивация коррелировала с успешностью в разработке оригинальных игровых методик и учебных пособий, в изучении методик работы с младшими школьниками, в проведении экспериментальных занятий.

БУФТ продемонстрировали мотивацию, направленную на экспериментальное подтверждение знаний, логические доказательства, опытно-экспериментальные конструкции, различного рода моделирование. Их мотивационная направленность способствовала успешности в решении задач, требующих аналитического мышления, научной строгости, проведения экспериментов, создания новых моделей, прототипов для преподавания физики.

Были выявлены обстоятельства, способствующие усилению внутренней мотивации будущих учителей к НИД. К ним относятся:

а) психолого-педагогическая поддержка со стороны преподавателей (студенты, регулярно получающие конструктивную обратную связь, эмоциональную, консультативную поддержку, персонализированные методические рекомендации, имеющие возможность самостоятельно выбрать тему НИД, более заинтересованы в исследовательской работе);

б) участие в научных сообществах (взаимодействие с единомышленниками и профессионалами в области исследования способствует развитию познавательного интереса к науке);

в) личная заинтересованность студента в теме НИД (темы, близкие и значимые для студентов) способствовала их заинтересованности в исследовательской деятельности.

Взаимосвязь мотивационного потенциала будущих учителей с успешностью в научно-исследовательской деятельности

Специфика мотивационной направленности будущих учителей определяется особенностями их профессиональной деятельности. Для БУНК характерна ориентация на межличностное взаимодействие,

гуманистические ценности, эмпатию, креативность, междисциплинарную интегративность. БУФТ имеют более предметноцентрированную мотивацию, ориентированную на структурирование научного знания в конкретной области, углублённый предметный анализ и точность, решение сложных задач.

В результате корреляционного анализа были установлены статистически значимые корреляции:

а) внутренняя осознанная мотивация к НИД → высокое качество научных работ ($r=0,73$),

б) высокий уровень познавательного интереса как свойства личности студента (будущего учителя), глубоко укоренённый интерес к предмету → публикационная активность ($r=0,62$);

в) стремление к профессиональной самореализации в педагогической деятельности → систематическое проявление креативности в НИД ($r=0,55$).

Взаимосвязь мотивационного потенциала с успешностью в НИД проявляется через следующие параметры: качество исследовательских проектов, частота и качество участия в конференциях, публикациях, умение находить инновационные решения применительно к педагогическим задачам и др. Студенты с доминирующей внутренней мотивацией стабильно показывают высокие результаты в этих аспектах, тогда как внешние стимулы становятся главным драйвером прогресса в случае отсутствия глубокого личного интереса.

Понимание данной взаимосвязи имеет практическое значение для организации образовательного процесса в педагогических вузах. Упор должен быть сделан на развитие внутренней мотивации студентов через индивидуализацию учебной деятельности, создание условий для профессионального самовыражения и интеграцию исследовательской работы в педагогическую практику.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости создания в педвузах

научно-исследовательской среды персонализированного научного наставничества, основанного на учёте индивидуальных мотивационных стратегий студентов в сфере НИД (преподаватели-наставники должны уметь стимулировать студентов видеть ценность исследований для их профессионального и личного развития и др.), а также разработки и реализации специализированных дифференцированных учебных заданий, которые повышают внутреннюю мотивацию студентов к НИД через творческую, эмоционально насыщенную деятельность, проведение семинаров-практикумов, квазинаучных тренингов, мастер-классов по развитию исследовательских навыков и самостоятельности в НИД, включения в учебные планы курсов по выбору или факультативов по мотивационной саморегуляции.

Заключение

Проведённое исследование убедительно демонстрирует, что мотивация является системообразующим фактором успешности НИД студентов педагогических

специальностей. Внутренние мотивационные конструкты определяют не только количественные, но и качественные параметры научной работы будущих учителей. Внутренняя мотивация имеет более высокую положительную корреляцию с качеством научно-исследовательских работ студентов, чем внешняя. Мотивация выступает системообразующим фактором исследовательской деятельности студентов-педагогов, определяя траекторию их профессионального развития и научного потенциала.

Авторы осознают ограничения проведённого исследования, связанные с региональной выборкой, возможным смещением субъективной оценки, а также с необходимостью проведения лонгитюдных исследований по рассматриваемой проблематике.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой комплексной модели мотивационного сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов в высшей педагогической школе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Голубева И. А. Научно-исследовательская деятельность студентов: история и современные проблемы: учебно-методическое пособие по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Казань: Бук, 2022. 22 с.
2. Лотарева Т. Ю. Научно-исследовательская деятельность студентов в учебном процессе: проблемы научно-творческого интереса и его отсутствия // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. № 2. <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN216.pdf>. (дата обращения: 07.04.2025).
3. Бугай Н.Р., Маришина А.А. Научно-исследовательская работа студентов // Теория и практика современной науки. 2020. № 1(55). С. 132–135.
4. Mujtaba T. et al. (2018) Students' science attitudes, beliefs, and context: associations with science and chemistry aspirations // *International Journal of Science Education*. 2018. Т. 40. № 6. P. 644–667.
5. Tytler R., Osborne J. (2012) Student attitudes and aspirations towards science // *Second international handbook of science education*. Publisher: Springer. 2012. Chapter: 41. P. 597–625.
6. Шаронова, Н.В., Ширина Т.А. Модель методики формирования исследовательских умений будущих учителей на базе научных физических подразделений вузов // *Школа будущего*. 2020. № 6. С. 70–77.
7. Ибрянова О.В. Управление подготовкой студентов педвуза к научно-исследовательской работе в магистратуре // *Педагогический университетский вестник Алтая*. 2002. № 1. С.714–718.
8. Чертовских О. О. Научно-исследовательская работа студентов вуза как важное звено подготовки конкурентоспособного специалиста // *Человеческий капитал*. 2023. №12(80). С. 219–226.
9. Андронов И. С. Структура организации научно-исследовательской работы студентов в вузе // *Актуальные научные исследования: сборник статей XV Международной научно-практической конференции* (Пенза, 20 нояб. 2023 г.). Пенза: Наука и Просвещение, 2023. С. 184–186.
10. Влавацкая М. В., Корабельникова А.В. Инновационный потенциал научно-исследовательской ра-

- боты студента // Сибирский учитель. 2022. № 4(143). С. 61–70.
11. Теличева Е. Г. О роли научно-исследовательской деятельности студенчества в структуре инновационного вуза // ЦИТИСЭ. 2023. № 1. С. 434–443.
 12. Панина Е. А. Научно-исследовательская деятельность студентов как базовый компонент будущей профессиональной деятельности // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2025. № 1. С. 70–82.
 13. Медведева Ю. С. Связь креативности и мотивации субъектов научно-исследовательской деятельности на довузовском и вузовском этапах профессионализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Ярославль, 2015. 213 с.
 14. Морозова И. С. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса. Кемерово: Кемеровский университет, 1999. 24 с.
 15. Морозова И. С. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 1999. 135 с.
 16. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: Методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2001. 112 с.
 17. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Методика исследования отношения личности к инновациям // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009. № 4(23): Педагогика, психология, социология и методика их преподавания: В 2-х ч. Ч. 2. С. 89–96.
 18. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. С. 52–53.

REFERENCES

1. Golubeva, I. A. (2022). *Research activities of students: history and modern problems: teaching aid in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education*. Kazan: Buk. (In Russ.)
2. Lotareva, T. Yu. (2019). Research activities of students in the educational process: problems of scientific and creative interest and its absence. In: *World of Science*, no. 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN216.pdf>. (Accessed: 04 June 2025). (in Russ.)
3. Bugay, N.R. & Marishina, A.A. (2020) Research work of students. In: *Theory and Practice of Modern Science*, no. 1, pp. 132-135. (in Russ.)
4. Mujtaba, T. et al. (2018). Students' science attitudes, beliefs, and context: associations with science and chemistry aspirations. In: *International Journal of Science Education*, no. 6, pp. 644-667. (in Russ.)
5. Tytler, R. & Osborne, J. (2012). Student attitudes and aspirations towards science. In: *Second international handbook of science education*. Publisher: Springer, pp. 597-625. (in Russ.)
6. Sharonova, N.V. & Shirina, T.A. (2020). Model of the methodology for developing research skills of future teachers based on scientific physics departments of universities. In: *School of the Future*, no. 6, pp. 70-77. (in Russ.)
7. Ibryanova, O.V. (2002). Management of the preparation of students of the pedagogical university for research work in the master's degree. In: *Pedagogical University Bulletin of Altai*. no. 1, pp. 714-718. (in Russ.)
8. Chertovskikh, O. O. (2023). Research work of university students as an important link in the training of a competitive specialist. In: *Human capital*, no. 12, pp. 219-226. (in Russ.)
9. Andronov, I. S. (2023). Structure of the organization of research work of students at the university. In: *Current scientific research: collection of articles from the XV International scientific and practical conference, 20 November 2023*. Penza: Science and Education, pp. 184-186. (in Russ.)
10. Vlavatskaya, M. V. & Korabelnikova, A. V. (2022). Innovative Potential of Student Research Work. In: *Siberian Teacher*, no. 4, pp. 61-70. (in Russ.)
11. Telicheva, E. G. (2023). *On the Role of Student Research Activities in the Structure of an Innovative University*. CITISE, no. 1, pp. 434-443. (in Russ.)
12. Panina, E. A. (2025). Students' Research Activities as a Basic Component of Future Professional Activity. In: *Bulletin of the Maikop State Technological University*, no. 1, pp. 70-82. (in Russ.)
13. Medvedeva, Yu. S. (2015). *The relationship between creativity and motivation of subjects of scientific research activity at the pre-university and university stages of professionalization*. [dissertation]. Yaroslavl. (in Russ.)
14. Morozova, I. S. (1999). *Motivation as a factor in optimizing the thought process*. Kemerovo: Kemerovo University. (in Russ.)

15. Morozova, I. S. (1999). Motivation as a factor in optimizing the thought process. [dissertation]. Novosibirsk. (in Russ.)
16. Solomin, (2001). I. L. Psychosemantic Diagnostics of Hidden Motivation: Methodological Guide. SPb.: IMATON. (in Russ.)
17. Lebedeva, N. M. & Tatarko, A. N. (2009). Methodology for Studying the Personality's Attitude to Innovations. In: *Almanac of Modern Science and Education*, no. 4, part 2, pp. 89–96. (in Russ.)
18. Suntsova, Ya. S. (2009). In: *Diagnostics of Professional Self-Determination*. Izhevsk: Udmurt University Publishing House. (in Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии, «Кубанский государственный университет», Краснодар

Никитина Наталья Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и педагогики, «Московский университет имени А. С. Грибоедова», Москва

Толстикова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования, «Московский городской педагогический университет», Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Veronika M. Grebennikova – Dr. Sci. (Education), Prof., Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, Krasnodar

Natalya I. Nikitina – Dr. Sci. (Education), Prof., A. S. Griboyedov Moscow University, Moscow

Svetlana N. Tolstikova – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Prof., Department of Educational Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow

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: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-142-151

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ: СМЕНА АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ

Липская Л. А.

Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск, Россия

lipskayala@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4460-0019>

Статья поступила в редакцию 01.07.2025
Одобрена после рецензирования 20.08.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. В статье анализируются особенности трансформации аксиологических оснований социально-гуманитарного образования, рассмотренного в контексте возможной интеграции дополняющих друг друга антропоцентрической и социоцентрической образовательных парадигм, органично сочетающих как индивидуальные потребности личности в её саморазвитии и самореализации, так и потребности общества в усвоении молодым поколением уникального российского социокультурного опыта и наследия. Раскрываются особенности преподавания в вузе различных социально-гуманитарных дисциплин, одной из задач которых становится присвоение культурных норм и образцов, присущих российской цивилизации. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и осмыслении аксиологических приоритетов современного вузовского социально-гуманитарного образования, его направленности на базовые ценности, присущие отечественной культуре. Представленный анализ педагогической практики может быть использован преподавателями высшей школы для уточнения целей и задач, а также реализации аксиологической функции социально-гуманитарного образования.

Ключевые слова: социально-гуманитарное образование, студенты, аксиологический подход, ценностные приоритеты, образовательная парадигма.

Для цитирования: Липская Л. А. Социально-гуманитарное образование студентов: смена аксиологических оснований // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.142–151. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-142-151>

Original article

STUDENTS' SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION: CHANGING AXIOLOGICAL FOUNDATIONS

L. Lipskaya

Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russia

lipskayala@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4460-0019>

The article was submitted on 01.07.2025
Approved after review on 20.08.2025
Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The article analyzes the peculiarities of the transformation of the axiological foundations of socio-humanitarian education, considered in the context of the possible integration of complementary anthropocentric and sociocentric educational paradigms that organically combine both the individual needs of an individual for self-development and self-realization, and the needs of society for the assimilation by the younger generation of the unique Russian socio-cultural experience and heritage. The shift in value priorities from Western-oriented to domestic cultural dominants is being studied in the context of the implementation of a new national education concept aimed at shaping students' traditional socio-historical, cultural, family, and spiritual-moral values. The article reveals the peculiarities of teaching various social and humanitarian disciplines at the university, one of the tasks of which is the appropriation of cultural norms and patterns inherent in Russian civilization, associated with a high moral ideal, service to the Fatherland and responsibility for its fate. The theoretical significance of the research lies in clarifying and comprehending the axiological priorities of modern university social and humanitarian education, its focus on the basic socio-cultural values inherent in Russian culture. The presented analysis of pedagogical practice can be used by higher school teachers to clarify the goals and objectives, as well as to implement the axiological function of social and humanitarian education.

Keywords: socio-humanitarian education, students, axiological approach, value priorities, educational paradigm.

For citation: Lipskaya, L. A. (2025) Students' social and humanitarian education: changing axiological foundations. In: *Man and Education*, 3 (84), 142–151 (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-142-151>

Введение

В разные исторические периоды в качестве основополагающего фундамента развития образования выступали различные ценности, которые носили подвижный характер и трансформировались под влиянием социокультурных, экономических, политических и других факторов. Следует отметить, что внимание к ценностным аспектам педагогики особенно усилилось в конце XX – начале XXI века в связи с образовавшимся идейно-мировоззренческим вакуумом в системе образования и попытками переосмысления ценностей в обществе и образовании. Ценности стали предметом пристального изучения философии образования (Б. С. Гершунский, В. В. Ильин, В. М. Розин, П. Г. Щедровицкий и др.), в рамках которой сложилась педагогическая аксиология как специфическая область философско-педагогического знания о природе и структуре ценностей, их влиянии на систему образования.

Были сформулированы ведущие принципы аксиологического подхода к исследованию педагогических систем, в числе которых называлась необходимость определения их ценностных оснований, а так-

же социокультурных и педагогических условий, оказывающих влияние на выбор ценностных приоритетов в образовательной практике [1]. Учёные акцентировали внимание на обусловленности ценностного мира образования социальными и культурными факторами [2], а также роли ценностей в педагогическом процессе [3]. Отмечалось появление новых ценностных ориентаций студенческой молодёжи, обусловленных изменением социально-экономических условий [4].

Как показывали исследования, в результате усиления профессионализации и уменьшения фундаментальности социально-гуманитарной подготовки, наблюдалось снижение роли духовно-нравственного и патриотического воспитания. Высшая школа утрачивала влияние национальных ценностей на поведение молодых людей, которые всё больше ориентировались на западные ценности, основанные на индивидуализме и прагматизме, материальном благополучии и карьерном успехе [5]. Социально-гуманитарное образование оказалось в ситуации, когда стал наблюдаться межпоколенческий разрыв передачи ценностных установок, основанных

на исторических традициях многонационального народа России.

В условиях новой геополитической обстановки исследователи фиксировали появление у молодёжи повышенной тревожности и пессимистических настроений, её ориентации на такие ценности как индивидуальный комфорт и безопасность [6]. Всё это противоречит стратегическим целям государства по воспитанию ответственных и патриотически настроенных молодых граждан, готовых отстаивать суверенитет и независимость своей Родины, заботиться о её могуществе и процветании¹ В связи с этим особое внимание учёных было сосредоточено на проблеме поиска аксиологических оснований современной образовательной парадигмы, создании национально ориентированной системы высшей школы.

В последнее время всё больше учёных-педагогов в своих исследованиях стали обращаться к проблеме формирования культурной идентичности на основе национальных традиций в процессе гражданско-патриотического воспитания [7]. Вместе с тем, анализ научных публикаций показывает, что в педагогической науке остаётся недостаточно изученной проблема разработки новых аксиологических оснований социально-гуманитарного образования, которые влияют как на цели, содержание, так и на организационно-методический процесс формирования ценностных ориентаций студентов вуза. Не уделяется должного внимания проблеме измерения и обоснования иерархии ценностей современного высшего образования, обусловленной необходимостью его национальной переориентации, учитывающей собственную социокультурную специфику и накопленный позитивный опыт. В связи с этим актуализируется значимость определения ценностных приоритетов современной образовательной парадигмы и её практической реализации.

Целью данного исследования является изучение влияния социально-гуманитарного образования на освоение студентами российских традиционных ценностей в контексте смены аксиологических оснований образовательных парадигм.

Материалы и методы исследования

В качестве методологических принципов данного исследования использовались системный, культурологический, аксиологический, историко-педагогический анализ социально-гуманитарного образования, диалектический метод познания, а также методы герменевтики и педагогической аксиологии, метод социологического опроса. Аксиологический подход предполагает выявление системы ценностей, норм и идеалов, определяющих направленность вузовского социально-гуманитарного образования в те или иные исторические периоды, имеющих социально-культурное и воспитательное значение для определения ценностных приоритетов в современных условиях [8]. Данный подход может рассматриваться в качестве методологической основы изучения студентами различных социально-гуманитарных дисциплин, создавая у них целостное представление о ценностных приоритетах общественных и педагогических систем, рассмотренных в контексте складывающихся образовательных парадигм. Исследование опиралось также на принципы междисциплинарности, интегративности и дополнительности, которые способствовали лучшему пониманию аксиологических ориентиров вузовского социально-гуманитарного образования, особенностей формирования у студентов целостной системы традиционных духовно-нравственных ценностей. В процессе изучения аксиологических оснований социально-гуманитарного образования был применён компаративистский анализ, который позволил проследить смену ценностных приоритетов образовательных парадигм, выступавших в качестве социокультурного образца, оказавшего влияние на выбор той или иной модели высшего образования.

¹ Указ Президента РФ от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 21.04.2025).

Каждая из парадигм имеет свои достоинства и недостатки, поскольку в них абсолютизируется какая-то одна система ценностных приоритетов: человек или общество, лично или социально значимые ценности, на которые ориентируется образование. Так, например, в социоцентрической или социально ориентированной парадигме советского периода акцентировалось внимание на интересах и ценностях общества, на освоении обучающимися социальных норм и таких ценностей как коллективизм, взаимопомощь, солидарность, справедливость. В антропоцентрической, или лично ориентированной парадигме, получившей распространение в постсоветский период, делался акцент на интересах личности и удовлетворении её потребностей, на саморазвитии и самореализации, что привело к утрате многих социально значимых ценностей. В своих исследованиях учёные-педагоги стали обращать внимание на использование ценностного потенциала гуманитарных дисциплин в обеспечении единства интересов личности и общества, социального и личного развития [9]. В современных условиях остро стоит задача выявления и интеграции наиболее востребованных для высшего образования как традиционных, так и инновационных ценностных доминант, сформировавшихся в русле данных парадигм.

В качестве наиболее перспективной основы для разработки современной образовательной парадигмы, для определения её целей, ценностных и методологических оснований видится интеграция лично и социально ориентированной парадигм на основе принципа дополнительности, который позволяет сочетать развитие личностных качеств, удовлетворять индивидуальные потребности студентов, способствуя их саморазвитию и самообразованию, а также формировать у них универсальные компетенции, ориентированные на передачу социально значимых ценностей российского общества. Интегративная образовательная парадигма позволяет, на наш взгляд, преодолеть односторонность

аксиологических приоритетов советской и постсоветской модели образования, обеспечить согласование общепринятых норм и традиционных духовно-нравственных ценностей с устремлениями отдельного студента, чтобы они становились предметом его собственных убеждений и лично значимых ценностей. Речь также идёт о преодолении узкоспециализированного, утилитарно-прагматического отношения к высшему образованию, что ведёт к игнорированию фундаментальной социокультурной подготовки, служащей условием как личностного, так и общекультурного развития человека, формирования уважительного отношения к социальным нормам и ценностям общества. В рамках данной парадигмы также можно интегрировать общечеловеческие и национальные ценности, которые взаимодополняют и взаимообогащают друг друга, находясь в неразрывном единстве.

Интегративная парадигма способствует преодолению крайностей как индивидуализма и прагматизма, так и «тотальной социальности», ведущей к полному подчинению личности обществу и отчуждению человека. Таким образом, можно говорить о том, что реализация данной парадигмы в высшем социально-гуманитарном образовании позволяет органично сочетать дополняющие друг друга антропоцентрическую и социоцентрическую модели, преодолевая тем самым их негативные характеристики и усиливая позитивные. Системная интеграция данных моделей даёт возможность подходить к процессу воспитания на основе согласования социальных и личных интересов, реализовать принципы социокультурности и гражданственности, гуманизации и индивидуализации, междисциплинарности и дифференциации обучения. Она позволяет строить образовательный процесс с учётом потребностей индивида, запросов общества и государства, формируя, согласно социальному заказу, как профессиональные, так и универсальные компетенции, направленные на подготовку высококвал-

лифицированных специалистов и высококультурных граждан.

Аксиологическая интегративная парадигма ориентирует современное социально-гуманитарное образование на такие ценности как гражданская ответственность, конституционные обязанности и долг по защите Отечества; на гармоничное сочетание личностных и общественно значимых ценностей, индивидуальной самореализации, профессиональной самореализации, социальной ответственности и активности.

Результаты исследования

Проведённый анализ новой концепции государственной образовательной политики свидетельствует о смене ценностных приоритетов социально-гуманитарного образования, о переходе к социально ориентированной национальной образовательной модели. Реализация в вузах данной модели, основанной на интегративной образовательной парадигме, позволяет учитывать не только профессиональные интересы личности обучаемого, но и социальный заказ общества на подготовку цивилизованных граждан, воспитанных на духовных и культурных традициях своей страны, осознающих ответственность за её настоящее и будущее. Осуществляемый в Уральском государственном университете физической культуры процесс формирования новой национально ориентированной системы социально-гуманитарного образования связан как с организационно-методической и содержательной перестройкой, так и с изменением её аксиологических оснований, направленных на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей². Произошли также идейно-концептуальные и ценностно-мировоззренческие преобразования в условиях моделирова-

ния нового социокультурного образовательного пространства на принципах его гуманизации и гуманитаризации, интегративности, поликультурности и диалогичности, сохранения национально-культурной идентичности и историко-культурного наследия. Аксиологический подход в социально-гуманитарной подготовке студентов осуществляется на основе установления межпредметных связей философских, социологических, культурологических и других дисциплин, обеспечивающих интеграцию смысловых, этических, эстетических и гражданско-патриотических ценностей. С позиции межпредметной аксиологической интеграции осуществляется синтез и трансляция традиционных культурных ценностей, составляющих основу российского общества.

Сочетание воспитательной работы и социально-гуманитарного образования, нацеленного на трансляцию, прежде всего, ценностей отечественной культуры, привели к определённым изменениям ценностных ориентаций студенческой молодёжи, о чём свидетельствуют результаты нашего, а также других исследований, в частности опроса Фонда общественного мнения о понимании традиционных ценностей и их распространённости в России³. Проведённый в 2024–2025 учебном году в УралГУФК с использованием онлайн-сервиса Яндекс.Формы опрос 73 студентов-первокурсников на основе гнездовой выборки студенческих групп, прошедших изучение базовых социально-гуманитарных дисциплин, свидетельствует о приверженности подавляющего большинства опрошенных традиционным отечественным ценностям. Студенты уважительно относятся к ценностям семьи и брака, историческому и культурному наследию своей страны, они осознают свою принадлежность к российской цивилизации. Вместе с тем, следует отметить, что систе-

² Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.03.2025).

³ Традиционные ценности в российском обществе. Опрос о понимании традиционных ценностей и их распространённости в России // Фонд «Общественное мнение»: [сайт]. URL: <https://fom.ru/Tsennosti/15068> (дата обращения: 28.08.2025).

ма ценностей современной студенческой молодёжи представляет собой противоречивый симбиоз ценностей, среди которых (в процентном соотношении) доминируют традиционные ценности (семья – 78% опрошенных, здоровье – 60%, социальная справедливость – 40%, любовь – 36%, коллективизм и взаимопомощь – 19%). На втором месте по значимости для студентов идут ценности, связанные с достижением успеха (материальное благополучие – 45%, профессиональная самореализация – 27%, карьера – 21%), на третьем находятся гражданско-патриотические ценности (патриотизм и гражданская ответственность – 26%, национальная безопасность и суверенитет – 21%). В связи с тем, что на вопрос: «Какие общественно значимые ценности Вы поддерживаете?» предполагался выбор не более трёх вариантов ответов, можно сделать вывод о важности для значительной части студентов как традиционных, так и гражданско-патриотических ценностей, которые являются основой стабильности и устойчивого развития нашего общества.

Социологические опросы студентов других вузов страны также подтверждают наши результаты. Так, Н. В. Маслодудова, исследуя ценностные ориентации студентов Красноярска, приходит к выводу, что современному поколению студенческой молодёжи не чужды традиционные духовно-нравственные ценности, такие как крепкая семья, ответственность и честность, гордость за свою страну и её историю [10]. В. Е. Стрижакова в своём исследовании делает вывод о повышении значимости российских традиционных ценностей, в том числе ценностей патриотизма, несмотря на имеющиеся у студентов «эгоцентрические установки при проявлении патриотизма» [11]. Данные опроса студентов Челябинского педагогического университета, которые приводит В. О. Богданова, свидетельствуют о появлении у молодёжи в числе приоритетных такой ценности, как «ответственность», в которой обнаруживается «стремление к альтруизму, когда общественные интере-

сы не противоречат интересам личности» [12].

Трансформации ценностных ориентаций студентов, гармонизации социально и личностно значимых ценностей во многом способствует усиление внимания к патриотическому воспитанию в вузах, а также духовно-нравственная и гражданско-патриотическая направленность социально-гуманитарной подготовки, внедрение новых курсов («Основы российской государственности», «Обучение служением»), преподавание истории России на основе новой Концепции преподавания учебного курса «История России»⁴. Её реализация позволила не только заметно увеличить количество аудиторных часов, но и внести изменения в цели и содержание, акцентировав внимание на значительной роли России в мировой истории и культуре. Аксиологическая интерпретация истории России в дореволюционный, советский и постсоветский периоды направлена на более глубокое раскрытие особенностей национально-культурной идентичности, динамики культурных ценностей, определение их специфики. Аксиологический подход к анализу разных этапов развития нашего государства даёт возможность проследить определённую трансформацию ценностных приоритетов, которая осуществлялась под влиянием внутренних факторов (революций, радикальных социально-политических перемен) и внешних воздействий прежде всего западной цивилизации. Проведённый студентами во время занятий сравнительный анализ различных практик сосуществования традиционной и инновационной систем ценностей направлен на выявление их различий и взаимовлияния в различные исторические периоды, а также на сохранение исторической памяти, уважение к тради-

⁴ Концепции преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/>. (дата обращения: 28.08.2025).

циям и героическому подвигу старших поколений.

Включение в учебные планы вуза, согласно решению Минобрнауки РФ, новой дисциплины «Основы российской государственности» базируется на цивилизационном подходе к её преподаванию, что позволяет глубже раскрыть социокультурную специфику, многонациональный и многоконфессиональный характер развития российского государства как особой цивилизации. Основная идея данного подхода заключается в том, что Россия имеет уникальные культурные традиции, свою неповторимую историю и судьбу, основанную на единстве всех народов, проживающих на её территории. В процессе дискуссионного обсуждения и выполнения студентами проблемных заданий основной акцент делается на суверенном цивилизационном выборе России, который в итоге привёл к необходимости утверждения самобытности в сфере культуры, сохранению лучших ценностно-культурных черт, учитывающих национальную специфику.

Преподаватели социально-гуманитарных дисциплин акцентируют внимание студентов на необходимости возрождения духовности и гражданской ответственности, национального мировоззрения, патриотических ценностей и установок молодёжи, без которых не удастся сохранить единство и целостность российского государства, развивать все сферы жизни общества на инновационной основе. Особую значимость здесь приобретают поликультурное воспитание студентов и толерантное межкультурное общение на основе единства культурного, национального и конфессионального многообразия российского общества, раскрытие самобытности каждого народа, обеспечение межнационального мира и равноправного диалога с учётом сложившихся в разных культурах духовно-нравственных ценностей [13]. Просмотр различных обучающих видеофильмов «ДНК России» помогает студентам лучше понять величие культурных достижений российского народа, его единство, основанное на общих

духовно-нравственных ценностях, таких как патриотизм, крепкие семейные узы, честность, справедливость, дружба, уважение традиций и обычаев народов нашей многонациональной страны.

В процессе изучения такой дисциплины, как «Культурология» студенты продолжают осваивать навыки межкультурной коммуникации, определяя приоритетные этические (добро, гуманизм, толерантность, совесть, нравственность) и эстетические ценности (красота, гармония, духовность, творчество), присущие мировой и российской культуре. Организация культурных фестивалей и конкурсов помогает студентам лучше ориентироваться в поликультурном мире, у них формируется уважительное отношение к представителям иных культур, к традициям и обычаям наций и народностей, принятие традиционных ценностей различных религий нашего многонационального и многоконфессионального государства.

В курсе философии студенты знакомятся с философской аксиологией, выполняя различные кейс-задания, посвящённые анализу аксиологических концепций отечественных учёных (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, Н. С. Розов и др.), пытаются сформулировать наиболее значимые для себя смысложизненные ценности (любовь, счастье, жизнь, труд, здоровье, семья и др.). В ходе дискуссии студенты сравнивают различные концепции, например, «конструктивной аксиологии» Н. С. Розова, делающей акцент на «общезначимых ценностях», и «персоналистической теории ценностей» В. К. Шохина. Отмечая значимость как общечеловеческих, так и индивидуальных ценностей, студенты приходят к выводу о необходимости их взаимодополнения, а также интеграции с национальными ценностями, в которых находят отражение историческое своеобразие отечественной культуры. Выбор таких ценностей связан с осмыслением студентами своей жизни, нравственных принципов и идеалов, определением жизненных ориентиров, саморазвитием и самореализацией задуманных жизненных целей.

В рамках изучения политологии особое внимание уделяется тому, чтобы трансформация гражданско-патриотических ценностей студенческой молодёжи осуществлялась на основе новых стратегических приоритетов нашего государства, связанных с изменением системы представлений о современном мироустройстве, усилении национальной безопасности и суверенитета, переходом от политики глобализации к многополярности, к взаимодействию с западными странами с учётом интересов России. До студентов доводится главный смысл и основная идея о том, что традиционные российские ценности являются теми нравственными ориентирами, которые лежат в основе гражданской идентичности, основанной на преданности молодёжи своей Родине, чувстве долга и ответственности за судьбу своей страны, готовности встать на её защиту. Формированию у студентов гражданско-патриотических ценностей способствует реализация в вузе социально значимых проектов, а также участие в различных формах волонёрского движения.

В основе проектирования аксиологической образовательной среды закладываются не только терминальные традиционные базовые ценности, но и инструментальные, обусловленные цифровой трансформацией вузовского образования, которые позволяют преодолеть негативное влияние западных ценностей и сохранить национальные традиции и идентичность [14]. Размещение в системе ЭИОС учебно-методических материалов аксиологической направленности, межличностная и межкультурная коммуникация с помощью информационных технологий позволяет выстроить конструктивный диалог со студентами, ответить на волнующие их вопросы.

Заключение

В новой геополитической обстановке требуется аксиологическая трансформация вузовского образования, выбор новых ценностных приоритетов, среди которых на первый план выходят социально значимые и традиционные российские ценности. Изменение ценностно-целевых установок и содержания учебных программ в соответствии с новой концепцией образовательной политики ориентирует процесс обучения и воспитания студентов на формирование у них культурной идентичности, приобщение к духовно-нравственным ценностям.

Как показало исследование, данный процесс может быть успешно реализован в рамках интегративной образовательной модели, сочетающей антропоцентрическую и социоцентрическую педагогические парадигмы, которые обеспечивают реализацию как индивидуальных потребностей обучающихся, так и интересы современного российского государства. Опросы студентов свидетельствуют о том, что усиление духовно-нравственной и гражданско-патриотической направленности социально-гуманитарной подготовки в системе высшего образования оказывает определённое позитивное влияние на изменение ценностных ориентаций студенческой молодёжи. Социально-гуманитарные науки помогают студентам приобщаться к наиболее значимым традиционным ценностям отечественной культуры и российского общества. Важнейшей особенностью ценностной системы студенческой молодёжи является её противоречивый характер, вместе с тем, в ценностной иерархии духовно-нравственные и гражданско-патриотические ценностные ориентации в совокупности преобладают над утилитарно-прагматическими ценностями.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 3. С. 85–92.
2. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-

- педагогической деятельности учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5, № 12. С. 123–134.
3. Грехнев В. С. Ценностные основания процессов образования и образованности людей в современном обществе // *Философия и общество*. 2010. № 3 (59). С. 40–55.
 4. Володина Д. Г. Крен ценностных ориентаций российской молодёжи в условиях глобализации [Электронный ресурс] // *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2018. Т. 9, № 1. С. 2. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/02SCSK118.pdf> (дата обращения: 21.05.2025)
 5. Липская Л. А. Социокультурная динамика высшего образования в России // *Знание. Понимание. Умение*. 2014. № 3. С. 31–37.
 6. Шашкова Я. Ю., Казанцев Д. А. Динамика ценностных приоритетов российской молодёжи в современных геополитических условиях // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология*. 2024. Т. 26, № 2. С. 357–372.
 7. Мурзина И. Я. Гражданско-патриотическое воспитание: к вопросу о формировании культурной идентичности на основе национальных традиций // *Педагогическое образование в России*. 2017. № 5. С. 140–147.
 8. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 436 с.
 9. Бутко О. Г., Красникова Л. Н. Ценностный потенциал гуманитарных дисциплин в решении воспитательных задач современной школы // *Молодой учёный*. 2023. № 45 (492). С. 87–89.
 10. Маслодудова Н. В. Отношение современной молодёжи к традиционным ценностям (на примере студентов г. Красноярск) // *Научный компонент*. 2022. № 1 (13). С. 73–80. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48707777_21054665.pdf (дата обращения: 28.08.2025)
 11. Стрижакова В. Е. Патриотизм в системе ценностей современных студентов // *Молодой учёный*. 2024. № 36 (535). С. 237–240.
 12. Богданова В. О. Ценностные ориентиры и жизненные смыслы представителей цифрового поколения на примере студентов педагогического вуза: социально-аксиологический аспект исследования // *Социум и власть*. 2023. № 1 (95). С. 39–50.
 13. Хаджиев С. М. Факторы развития поликультурного воспитания в современных условиях // *Человек и образование*. 2018. № 2 (55). С. 73–77.
 14. Носкова Т. Н., Яковлева О. В. Ценности образования в эпоху цифровизации и стратегии образовательной деятельности студентов // *Человек и образование*. 2023. № 3 (76). С. 49–57.

REFERENCES

1. Yakovlev, E. V. & Yakovleva, N. O. (2010). The axiological approach in pedagogical research: the essence, meaning, and problems of implementation. In: *Modern Higher School: Innovative Aspect*, no. 3, pp. 85–92. (in Russ.)
2. Piskunova, E. V. (2005). Sociocultural conditionality of changing the functions of a teacher's professional and pedagogical activity. In: *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, vol. 5, no. 12, pp. 123–134. (in Russ.)
3. Grekhnev, V. S. (2010). The value foundations of education processes and people's education in modern society. In: *Philosophy and Society*, no. 3 (59), pp. 40–55. (in Russ.)
4. Volodina, D. G. (2018). Roll value orientations of the Russian youth in the conditions of globalization. In: *World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*, vol. 9, no. 1, p. 2. Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/02SCSK118.pdf> (Accessed: 21 May 2025). (in Russ.)
5. Lipskaya, L. A. (2014). Sociocultural dynamics of higher education in Russia. In: *Knowledge. Understanding. Ability*, no. 3, pp. 31–37. (in Russ.)
6. Shashkova, Ya. Yu. & Kazantsev, D. A. (2024). Dynamics of Value Priorities of Russian Youth in Modern Geopolitical Conditions. In: *RUDN Journal of Political Science*, vol. 26, no. 2, pp. 357–372. (in Russ.)
7. Murzina, I. Ya. (2017). Civil-Patriotic Education: On the Formation of Cultural Identity Based on National Traditions. In: *Pedagogical Education in Russia*, no. 5, pp. 140–147. (in Russ.)
8. Boguslavsky, M. V. (2012). *History of pedagogy: methodology, theory, personalities: monograph*. Moscow: FGNU ITIP RAO, Publishing Center IET. (in Russ.)
9. Butko, O. G. & Krasnikova, L. N. (2023). The value potential of the humanities in solving the educational tasks of a modern school. In: *Young Scientist*, no. 45 (492), pp. 87–89. (in Russ.)
10. Maslodudova, N. V. (2022). The attitude of modern youth to traditional values (on the example of

- Krasnoyarsk students). In: *Scientific Component*, no. 1 (13), pp. 73–80. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48707777_21054665.pdf (Accessed: 28 August 2025). (in Russ.)
11. Strizhakova, V. E. (2024). Patriotism in the system of values of modern students. In: *Young Scientist*, no. 36 (535), pp. 237–240. (in Russ.)
 12. Bogdanova, V. O. (2023). Value orientations and life purposes of the digital generation representatives as exemplified by the students of a pedagogical university: a socio-axiological aspect of the study. In: *Society and Power*, no. 1 (95), pp. 39–50. (in Russ.)
 13. Khadzhiev, S. M. (2018). Factors of multicultural education development in modern conditions. In: *Man and Education*, no. 2 (55), pp. 73–77. (in Russ.)
 14. Noskova, T. N. & Yakovleva, O. V. (2023). Values of education in the era of digitalization and strategies for students' learning activities. In: *Man and Education*, no. 3 (76), pp. 49–57. (in Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Липская Лариса Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Larisa A. Lipskaya – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of Social and Humanitarian Sciences Department, Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk

Научная статья

УДК 159.923

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-152-163

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМОРАЗВИТИЮ

Киктенко М. В.

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

Narogoge@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 26.08.2025
Одобрена после рецензирования 09.09.2025
Принята к публикации 15.09.2025

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития у студентов уверенности в себе как одного из ключевых качеств, необходимых для успешной личностной и профессиональной реализации. Обосновывается актуальность поиска эффективных психолого-педагогических технологий для решения данной задачи в условиях высшего образования. Предлагается теоретическая модель, согласно которой уверенность в себе формируется не путём прямого научения, а как следствие приобретения личного успешного опыта преодоления трудностей. Методологической базой исследования выступила теория деятельности А.Н. Леонтьева. В статье описываются организация и результаты формирующего эксперимента, в ходе которого проверялась эффективность развивающей программы, основанной на принципах самостоятельного выбора и регулярного выполнения студентами «развивающего дела». Диагностика уверенности в себе проводилась на основе следующих методик: теста уверенности в себе В.Г. Ромека и шкалы уверенности в себе С. Рейзаса. Результаты исследования дают основание полагать, что участие в программе приводит к статистически значимому росту общего уровня уверенности, социальной смелости и инициативности у студентов вуза. Сделан вывод о том, что создание педагогических условий, обеспечивающих студентам практику сознательной активности в ситуациях волевого напряжения, является действенным средством формирования устойчивой и адекватной уверенности в себе.

Ключевые слова: уверенность в себе, саморазвитие, студенты, педагогические условия, деятельность, воля.

Для цитирования: Киктенко М. В. Педагогические условия развития уверенности в себе у студентов в процессе организованной деятельности по саморазвитию // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.152–163. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-152-163>

Original article

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF SELF-CONFIDENCE IN UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF ORGANIZED SELF-DEVELOPMENT ACTIVITIES

M. Kiktenko

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

Naporoge@yandex.ru

The article was submitted on 26.08.2025

Approved after review on 09.09.2025

Accepted for publication on 15.09.2025

Abstract. The article addresses the issue of developing self-confidence in university students as one of the key qualities necessary for successful personal and professional fulfillment. The relevance of identifying effective psychological and pedagogical technologies for solving this problem within the context of higher education is substantiated. A theoretical model is proposed, according to which self-confidence is not formed through direct teaching but emerges as a result of acquiring personal successful experience in overcoming difficulties. The methodological foundation of the study is the activity theory of A.N. Leontiev. The article describes the organization and results of the formative experiment aimed at testing the effectiveness of a developmental program based on the principles of autonomous choice and regular performance of a “developmental action” by students. Self-confidence was assessed using V.G. Romek’s Self-Confidence Test and S. Reisas’s Self-Confidence Scale. The research results suggest that participation in the program leads to a statistically significant increase in the general level of self-confidence, social courage, and initiative among university students. The conclusion is drawn that creation of pedagogical conditions which provide students with opportunities for deliberate activity in situations requiring volitional effort is an effective means of fostering stable and adequate self-confidence.

Keywords: self-confidence, self-development, students, pedagogical conditions, activity, willpower.

For citation: Kiktenko, M. V. (2025). Pedagogical conditions for development of self-confidence in university students in the process of organized self-development activities. In: *Man and Education*, 3 (84), 152–163 (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-152-163>

Введение

Современный этап общественного развития характеризуется высокой степенью неопределённости и динамизмом, обусловленным как глобальными технологическими прорывами в русле цифровой трансформации, так и комплексом социально-экономических и геополитических вызовов. Данные условия предъявляют новые требования к системе высшего образования и, в частности, к личностным и профессиональным качествам выпускников. Период студенчества является критически важным для становления личности,

однако он сопряжён со значительными психологическими вызовами, проблемами адаптации и необходимостью выстраивания траектории будущего профессионального развития [1; 2]. В этих условиях одной из ключевых характеристик, определяющих успешность личностной и профессиональной реализации, выступает уверенность в себе.

От современного специалиста требуется не только владение предметными компетенциями, но и высокий уровень психологической устойчивости, гибкости, способности к самоорганизации и готовности

к самостоятельному и ответственному действию в постоянно меняющихся обстоятельствах. Как отмечают М.И. Старов и Т.Н. Ефимова, «уверенность в себе есть свойство личности, позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей» [3, с. 14]. Именно дефицит этого качества является одной из корневых проблем, с которыми сталкиваются студенты. Он неразрывно связан с недостаточным уровнем развития личности самостоятельности, которая, по определению А.К. Осницкого, предполагает способность субъекта к инициативному, ответственному и независимому от внешних влияний действию [4]. Проявления этого дефицита многообразны: прокрастинация, страх перед новыми, сложными задачами, повышенная тревожность и чрезмерная зависимость от внешних оценок. Как справедливо отмечает Е.Ю. Заикина, даже частичное проявление этих аспектов «сильно портит неуверенному человеку психологический комфорт в жизни», что подчёркивает необходимость разработки эффективных технологий для решения этой задачи [5, с. 35]. Как показывают исследования, в основе широко распространённой в студенческой среде прокрастинации часто лежит феномен личностной беспомощности, то есть глубинное неверие в собственную способность влиять на результаты своих действий и достигать успеха [6].

Постановка проблемы

В психолого-педагогической науке и практике отмечается ряд негативных тенденций, влияющих на личностное развитие современной молодёжи. Широкая доступность информации и цифровых развлечений формирует у части студентов иллюзию лёгкости познавательного процесса, что выражается в феноменах «клипового мышления» и «цифровой регрессии». Как следствие, наблюдается ослабление установки на самостоятельное размышление и системную работу, что препятствует развитию фундаментальных качеств лично-

сти, таких как воля, целеустремлённость и самостоятельность. Данная тенденция у многих усугубляется инфантильной смысло-жизненной ориентацией, выражающейся в стремлении уйти от ответственности за совершаемые поступки и решения.

Вместе с тем, традиционные формы организации учебного процесса в вузе, зачастую носящие директивный характер и ориентированные на передачу предметных знаний, не всегда создают достаточные условия для целенаправленного формирования уверенности и самостоятельности. Проблема заключается в том, что уверенность является продуктом личного опыта успешного преодоления, который невозможно передать в лекционном формате. Для её развития необходима специально организованная практическая деятельность, в рамках которой студент мог бы ставить собственные цели, сталкиваться с реальными трудностями, находить способы их преодоления и получать позитивное подкрепление своим усилиям.

Несмотря на высокую востребованность в обществе и профессиональной среде таких качеств, как уверенность и самостоятельность, в образовательной практике вуза недостаточно разработаны и апробированы конкретные психолого-педагогические инструменты, способствующие их целенаправленному развитию. Существующие подходы зачастую либо носят декларативный характер, либо не учитывают ключевой механизм формирования уверенности, основанный на личном опыте волевого преодоления трудностей.

Таким образом, возникает противоречие между объективной необходимостью формирования уверенности в себе у студентов как залога их будущей успешности и недостаточной разработанностью эффективных психолого-педагогических технологий для решения этой задачи в рамках образовательного процесса вуза. В этой связи поиск, научное обоснование и апробация таких технологий, в частности основанных на принципах группового саморазвития, представляется актуальной и

практически значимой задачей современной педагогики и психологии.

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности специально организованной деятельности в группе саморазвития как условия повышения уровня уверенности студентов. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи исследования:

1. Провести диагностику исходного уровня уверенности в себе, социальной смелости и инициативности у студентов контрольной и экспериментальной групп.

2. Разработать и реализовать в экспериментальной группе программу формирующего воздействия, основанную на развивающей программе «Развитие воли и самоорганизации», включающую элементы самостоятельной работы, групповой рефлексии и наставнической поддержки.

3. Провести итоговую диагностику и проанализировать динамику показателей уверенности в экспериментальной группе.

4. Осуществить сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп для оценки эффективности реализованной программы.

В качестве *гипотезы исследования* было выдвинуто предположение о том, что специально организованная деятельность по саморазвитию, включающая самостоятельную постановку и достижение лично значимых целей, регулярную практику волевого усилия, рефлексии собственного опыта и групповую поддержку, способствует статистически значимому росту показателей уверенности в себе, социальной смелости и инициативности у студентов.

Теоретические основания исследования

В данной работе мы рассматриваем уверенность не как ситуативное состояние, а как интегральное личностное качество, которое включает в себя позитивную и адекватную самооценку, веру в собственные силы и способность опираться на внутренние ресурсы при решении жизненных

и профессиональных задач. Уверенность является необходимым условием для проявления инициативы, конструктивного поведения в социальных контактах, преодоления трудностей и достижения поставленных целей. Развитие данного качества у студентов напрямую способствует повышению их академической успешности, облегчает процесс профессиональной адаптации и служит основой для построения продуктивной траектории саморазвития.

Феномен уверенности в себе является предметом изучения в работах многих отечественных и зарубежных авторов. В рамках данного исследования мы опираемся на многокомпонентную трактовку уверенности, рассматривая её как сложное личностное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. Так, в работах В.Г. Ромека уверенность раскрывается через три ключевые составляющие: уверенность в себе как позитивное самоотношение и вера в свои способности; социальная смелость как готовность вступать в контакты и действовать в ситуациях межличностного взаимодействия без излишней тревоги и инициативность в социальных контактах как проактивная позиция в общении [7, с. 4]. Схожий подход предлагает С. Рейзас, который связывает уверенность с ассертивностью – способностью человека не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него [8]. Таким образом, в теоретическом плане мы рассматриваем уверенность как проявление личностной зрелости и субъектности.

Центральным для нашей концепции является положение о том, что уверенность не является врождённым или статичным качеством, а формируется в процессе деятельности и напрямую связана с опытом успешного преодоления объективных и субъективных трудностей. Она не столько причина, сколько следствие результативной деятельности и опыта преодоления трудностей. Человек становится уверенным в своих силах потому, что на собственном опыте многократно убедился в своей

способности достигать поставленных целей. Этот опыт, в свою очередь, невозможен без развитой волевой саморегуляции. Именно волевые качества – настойчивость, выдержка, самостоятельность – обеспечивают способность личности продолжать действовать в направлении выбранной цели, несмотря на внутреннее (лень, страх, нежелание) и внешние препятствия.

Методологической базой исследования выступила теория деятельности А.Н. Леонтьева, согласно которой развитие личности, её качеств и способностей происходит не через пассивное восприятие информации, а в процессе активной, предметной деятельности [9]. Как подчёркивал А.Н. Леонтьев: «Актуально сознаётся только то, что входит в деятельность как предмет того или иного осуществляющего её действия, как его непосредственная цель» [10, с. 21]. Следовательно, для развития такого качества, как уверенность в себе, необходимо создать условия для специальной, целенаправленной деятельности студента. Также мы опирались на теории волевой регуляции (Л.С. Выготский, В.И. Селиванов, В.А. Иванников и др.), раскрывающие психологический механизм этого процесса. Волевой акт, понимаемый как сознательное, целенаправленное усилие по преодолению препятствия, является ключевым инструментом развития [11]. Этот процесс можно описать как создание развивающей ситуации, где сталкиваются сознательные решения по развитию себя и бессознательные реакции, препятствующие данному процессу. В этом заключается ключевой механизм, который лёг в основу нашего формирующего эксперимента: развитие уверенности происходит через целенаправленную тренировку волевых качеств в процессе специально организованной деятельности. Деятельность по саморазвитию, как она представлена в наших предыдущих работах, строится на принципе преодоления «трудного, но сильного» дела [12]. Выбирая и регулярно выполняя такое «развивающее дело», студент систематически попадает в ситуацию, требующую приложения волевых усилий.

Каждый успешный акт преодоления внутреннего сопротивления («не хочу, но делаю, потому что это важно для меня») становится эмпирическим доказательством собственной силы, что напрямую укрепляет самооценку и формирует ядро уверенности. При этом проблема развития волевых качеств остаётся актуальной для всех возрастов, включая подростковый и юношеский [13].

Особую роль в организации развивающего процесса играет среда студенческой группы. В отличие от традиционного обучения, где цели и задачи часто задаются извне, в группе саморазвития участник самостоятельно выбирает объект приложения своих усилий, что обеспечивает высокий уровень внутренней мотивации. Принцип взаимодействия «равный – равному» создаёт уникальные условия для развития. С одной стороны, он снимает иерархическое давление и страх негативной оценки, формируя безопасное пространство для проб и ошибок. С другой стороны, группа выступает в качестве источника поддержки, обратной связи и позитивного подкрепления. Наблюдая за успехами и трудностями других участников, студент понимает, что его проблемы не уникальны, и получает доступ к коллективному опыту их решения. Такое взаимодействие способствует не только развитию уверенности в себе, но и росту социальной смелости и инициативности.

Таким образом, мы рассматриваем педагогические условия не как совокупность внешних факторов, а как специально организованный процесс, в рамках которого студент систематически получает и интегрирует опыт успешного волевого действия. Целенаправленная тренировка волевой саморегуляции выступает в нашем исследовании основным условием, а рост уверенности в себе – закономерным результатом этого процесса.

Материалы и методы исследования

Экспериментальное исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Новгородский государственный универ-

ситет имени Ярослава Мудрого». Общая выборка на констатирующем этапе исследования составила 267 студентов первых курсов различных направлений подготовки. На этапе формирующего эксперимента итоговая выборка составила 44 студента, которые были разделены на две группы:

1. Экспериментальная группа (ЭГ) – 22 студента, которые приняли участие в программе формирующего эксперимента «Развитие воли и самоорганизации». Важно отметить, что в данную группу вошли только те участники, которые полностью прошли трёхнедельный цикл программы от начала до конца, что позволило оценить полноценный эффект психолого-педагогического воздействия.

2. Контрольная группа (КГ) – 22 студента первого курса, сопоставимых с экспериментальной группой по основным социально-демографическим характеристикам. Студенты контрольной группы не принимали участия в развивающей программе и продолжали обучение в традиционном формате.

Формирование групп осуществлялось на основе принципа случайного отбора из числа студентов, прошедших первичную диагностику. Предварительное тестирование показало отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по ключевым диагностируемым показателям, что свидетельствует о сопоставимости групп и обеспечивает валидность последующего сравнительного анализа.

Формирующий эксперимент, проведённый с участием экспериментальной группы, основывался на специально разработанной программе «Развитие воли и самоорганизации». Данная программа представляет собой комплекс психолого-педагогических условий и практик, направленных на инициирование у студентов процесса осознанного саморазвития через тренировку волевых качеств и навыков саморегуляции. Длительность активной фазы эксперимента составила три полные недели.

В основе программы лежит деятельностный подход и подход к развитию личности через преодоление трудностей. Ключевая идея заключается в том, что такие качества, как воля и уверенность, не развиваются посредством пассивного усвоения знаний, а формируются исключительно в процессе реальной деятельности, требующей от субъекта приложения усилий. Программа моделирует такие условия, систематически помещая студента в ситуацию «управляемого волевого напряжения».

Программа включала в себя три взаимосвязанных компонента.

1. **Индивидуальный проект по саморазвитию.** На старте эксперимента каждый участник самостоятельно выбирал для себя одно «развивающее дело» – конкретную, лично значимую, но трудную для регулярного выполнения деятельность (например, ежедневные занятия спортом, изучение иностранного языка, отказ от вредной привычки).

2. **Цифровой мониторинг и поддержка.** Для организации самостоятельной работы использовалось мобильное приложение «Развитие воли», позволяющее планировать, ежедневно фиксировать результаты выполнения дела и проводить самоанализ внутренних препятствий. Приложение также предоставляло обучающие материалы по преодолению трудностей.

3. **Групповые рефлексивные встречи.** Один раз в неделю проводились встречи с наставником, где участники обсуждали опыт, делились успехами и трудностями, анализировали ошибки и искали стратегии преодоления препятствий, создавая атмосферу поддержки.

Для оценки эффективности созданных педагогических условий и измерения уровня уверенности в себе был использован следующий комплекс валидных и надёжных психодиагностических методик. Тест уверенности в себе В.Г. Ромека, который позволяет оценить как общий уровень уверенности, так и его структурные компоненты: уверенность в себе (как позитивное самоотношение и веру в свои способности), социальную смелость (го-

товность вступать в контакты и действовать в ситуациях межличностного взаимодействия) и инициативность в социальных контактах [14]. Шкала уверенности в себе (ассертивности) С. Рейзаса, представляет собой опросник, который предназначен для диагностики степени уверенности в себе и определения собственного стиля поведения, преимущественно в ситуациях общения с другими людьми [8]. Важно отметить, что ассертивность, по сути, трактуется как: «способность человека не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него» [3, с. 4], что полностью соответствует целям нашего исследования. Для обеспечения фокуса исследования в рамках данной статьи анализируются результаты только по перечисленным методикам. Данные по другим диагностическим срезам (включая волевые качества) будут представлены в отдельных публикациях.

Статистическая обработка полученных данных производилась с использованием программного пакета Statistica 10.0. Для сравнения независимых выборок контрольной и экспериментальной групп применялся непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Для оценки значимости сдвигов внутри экспериментальной группы (до и после) использовался T-критерий Вилкоксона для связанных выборок. Статистически значимыми считались различия при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

Анализ результатов экспериментального исследования проводился в три этапа. Во-первых, мы сравнили исходные данные по уровню уверенности в себе в контрольной и экспериментальной группах для подтверждения их однородности. Во-вторых, мы проанализировали динамику показателей внутри экспериментальной группы. В-третьих, провели сравнительный анализ итоговых данных обеих групп.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена первичная диагностика студентов с целью определения исходного

уровня уверенности в себе. Сравнительный анализ средних значений по методикам В.Г. Ромека и С. Рейзаса между экспериментальной и контрольной группами проводился с использованием U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в Таблице 1.

Данные таблицы подтверждают, что обе группы были изначально однородны по уровню развития уверенности в себе, что обеспечивает корректность и валидность дальнейшего сравнения результатов после проведения формирующего эксперимента. По завершении трёхнедельной развивающей программы была проведена повторная диагностика в обеих группах. Анализ динамики показателей уверенности в себе внутри экспериментальной группы показал статистически значимые позитивные различия. Результаты повторной диагностики представлены в таблице 2. Жирным шрифтом выделены статистически значимые изменения ($p \leq 0,05$).

Как видно из Таблицы 2, в экспериментальной группе наблюдается рост по всем компонентам. Наиболее выраженная динамика зафиксирована по шкале «Уверенность в себе» ($p \leq 0,01$) и интегральному показателю ассертивности по шкале Рейзаса ($p \leq 0,01$). В контрольной группе за тот же период статистически значимых изменений не произошло. Таким образом, полученные эмпирические данные дают основания полагать, что гипотеза нашего исследования подтверждается. Участие студентов в специально организованной деятельности по саморазвитию, включающей самостоятельную постановку и достижение лично значимых целей, регулярную практику волевого усилия, рефлексию собственного опыта и групповую поддержку, способствует статистически значимому росту показателей уверенности в себе, социальной смелости и инициативности.

Полученные в ходе формирующего эксперимента данные демонстрируют, что целенаправленная деятельность по саморазвитию, организованная на принципах деятельностного подхода, является

Таблица 1/ Table 1

Сравнительный анализ исходных показателей уверенности в себе в контрольной и экспериментальной группах (средние значения, баллы) / Comparative analysis of initial indicators of self-confidence in the control and experimental groups (mean values, points)

Шкала диагностики	Контрольная группа	Экспериментальная группа	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
Тест В.Г. Ромека				
Уверенность в себе	13,5	13,8	231,0	0,812
Социальная смелость	12,9	13,2	238,5	0,915
Инициатива в соц. контактах	14,1	13,7	225,0	0,724
Шкала С. Рейзаса				
Ассертивность (уверенность)	68,4	67,9	235,0	0,873

Таблица 2/ Table 2

Динамика показателей уверенности в себе в экспериментальной и контрольной группах / Dynamics of self-confidence indicators in the experimental and control groups

Шкала диагностики	Группа	Среднее «До»	Среднее «После»	T-критерий Вилкоксона	Уровень значимости (p)
Уверенность в себе (Ромек)	ЭГ	13,8	17,5	21,0	0,008
	КГ	13,5	13,7	108,0	0,765
Социальная смелость (Ромек)	ЭГ	13,2	15,9	45,0	0,041
	КГ	12,9	13,0	115,0	0,890
Инициатива в соц. контактах (Ромек)	ЭГ	13,7	16,2	51,0	0,048
	КГ	14,1	14,2	112,0	0,811
Ассертивность (Рейзас)	ЭГ	67,9	78,2	18,0	0,005
	КГ	68,4	68,8	110,0	0,792

эффективным педагогическим условием для развития у студентов уверенности в себе. Статистически значимый рост показателей по всем измеряемым параметрам в экспериментальной группе, при их неизменности в контрольной группе, позволяет говорить о неслучайном характере произошедших изменений и подтверждает действенность реализованной программы.

Ключевым моментом для интерпретации результатов является понимание психологического механизма, лежащего в основе этих изменений. Наша программа не была направлена на прямое «обучение уверенности». Вместо этого она создавала для студентов деятельностную среду, в которой они систематически сталкивались с необходимостью совершать волевые усилия для преодоления внутреннего сопротивления и отвлекающих бессознательных реакций (лени, прокрастинации, нежелания). Каждый успешный акт выполнения «развивающего дела» вопреки этим трудностям становился для студента личным, неопровержимым эмпирическим фактом – «Я смог это сделать, хотя было трудно». Именно это накопление успешного опыта саморазвития, на наш взгляд, и является тем фактором, которое способствует укреплению уверенности в себе.

Таким образом, происходит качественный переход от ситуативного переживания успеха к формированию устойчивой личностной установки. Убеждение «я могу» перестаёт быть абстрактной аффирмацией и начинает опираться на реальный, многократно подтверждённый личный опыт развития себя. Такой подход полностью согласуется с теоретическими положениями А.Н. Леонтьева о формировании личности в деятельности и В.А. Иванникова о роли волевых актов в развитии саморегуляции. Наблюдаемый рост уверенности и инициативности позволяет также предположить, что участие в программе способствует качественному сдвигу в мотивационной структуре личности. Как показывают исследования в области психологии мотивации, успешный опыт совместной деятельности и преодоления задач оптимальной

сложности способствует формированию и укреплению мотивации, в то время как опыт неудач усиливает мотивацию избегания [15]. Можно предположить, что полученный студентами опыт «я смог» не только повысил их уверенность, но и стал основой для развития более продуктивного мотивационного профиля, ориентированного на достижение успеха.

Анализ динамики по отдельным шкалам теста В.Г. Ромека позволяет сделать более детальные выводы. Наиболее выраженный рост наблюдается по шкале «Уверенность в себе» ($p = 0,008$), что отражает изменение глубинного отношения студентов к себе, укрепление их веры в собственные силы и способности. Это базовое изменение, которое, в свою очередь, проявляется и в других сферах, не связанных непосредственно с выполняемым «развивающим делом» в рамках программы, например, в учёбе, увлечениях и других позитивных инициативах. Статистически значимый рост по шкалам «Социальная смелость» ($p = 0,041$) и «Инициатива в социальных контактах» ($p = 0,048$) также имеет своё содержательное объяснение. Несмотря на то, что программа не включала прямых коммуникативных тренингов, полученный опыт самостоятельного достижения целей и возросшая уверенность в своих силах отразилась и на сфере социального взаимодействия. Студенты, доказавшие себе способность справляться с трудностями в рамках своего «развивающего дела», начинали чувствовать себя более компетентными и уверенными и в ситуациях общения. Кроме того, еженедельные групповые встречи, где участники делились своими успехами и трудностями, создавали безопасную среду для проявления инициативы и способствовали развитию навыков коммуникации. Важно отметить, что созданные нами педагогические условия (выбор личного дела, планирование, ежедневный мониторинг, рефлексия) не просто стимулировали студентов к действию, но и вооружали их инструментами самоанализа. Они учились не только действовать, но и понимать психологическую природу своих

внутренних барьеров, что делало процесс преодоления более осознанным и технологичным.

Вместе с тем, полагаем, что необходимо обозначить и ограничения нашего исследования. Относительно короткой срок формирующего эксперимента (три недели) не позволяет сделать выводы о долгосрочной устойчивости произошедших изменений. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение отложенных эффектов программы, а также на её апробацию на более широких и разнообразных выборках. Тем не менее, полученные результаты обладают высокой практической значимостью. Они показывают, что для развития уверенности в себе в педагогической практике необходимо смещать акцент с вербальных методов убеждения на создание условий для получения студентами реального опыта успешной деятельности и саморазвития.

Заключение

Проведённое экспериментальное исследование позволяет сделать ряд выводов, подтверждающих нашу первоначальную гипотезу и раскрывающих эффективность предложенных педагогических условий для развития у студентов уверенности в себе.

1. Уверенность в себе является динамическим личностным качеством, которое поддаётся целенаправленному формированию в рамках специально организованной деятельности. Ключевым механизмом этого процесса выступает не прямое научение или внушение, а накопление личного успешного опыта преодоления волевых напряжений, возникающих в ходе предметной деятельности.

2. Разработанная и апробированная развивающая программа, основанная на принципах деятельностного подхода, является эффективным инструментом создания педагогических условий для развития уверенности в себе. Такие элементы про-

граммы, как самостоятельный выбор личностно значимого «развивающего дела», его регулярное выполнение по плану и рефлексивное сопровождение процесса, систематически моделируют для студентов ситуации, в которых происходит тренировка волевой саморегуляции и, как следствие, укрепление уверенности в собственных силах.

3. По завершении эксперимента у участников экспериментальной группы отмечается более высокий уровень уверенности, социальной смелости и инициативности по сравнению с контрольной группой, где показатели остались на исходном уровне.

4. Полученные результаты имеют высокую практическую значимость для педагогики высшей школы. Они свидетельствуют о необходимости смещения акцентов в воспитательной работе с декларативных и вербальных методов на создание деятельностных, практико-ориентированных условий, в которых студенты могут получать реальный опыт самостоятельного достижения целей и саморазвития. В более широком контексте данное исследование является примером перехода от психологии констатации к психологии конструирования, реализуя на практике новые ориентиры развития психологии личности, направленные на разработку технологий, помогающих человеку переходить от необходимого к возможному [16]. Интеграция подобных подходов в образовательный процесс может стать действенным средством профилактики прокрастинации, академической неуспеваемости и личностной пассивности студентов.

Дальнейшие исследования в данном направлении могут быть посвящены изучению долгосрочных эффектов программы, её адаптации для различных категорий обучающихся, а также анализу влияния роста уверенности в себе на академическую успеваемость и другие значимые аспекты студенческой жизни.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бекова М.Р., Хаматханова Ж.М., Пугоева А.О. Формирование мотивации студентов к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-4. С. 44–47.
2. Боциева Н.И., Кафарова К.З. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к условиям вузовского обучения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2025. № 6. С. 31–35.
3. Старов М.И., Ефимова Т.Н. Теоретико-методологический анализ феномена «Уверенность в себе» в отечественных и зарубежных научных источниках // Вестник ТГУ. 2013. № 2 (118). С.9-15.
4. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М.-Нальчик: Эль-Фа, 1996. 126 с.
5. Заикина Е.Ю. Уверенность/неуверенность в себе как предмет изучения // Вестник магистратуры. 2019. № 2-1(89). С. 34–37.
6. Циринг Д.А., Евстафеева Е.А. Личностная беспомощность в структуре предикторов прокрастинации студентов // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 5. С. 70–82.
7. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1997. 24 с.
8. Рейзас С. Ассертивность. СПб.: Речь, 2002. 256 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7. С. 16–38.
11. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
12. Киктенко М.В. Наставническая деятельность как условие продуктивной организации процесса саморазвития студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т 11. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN623.pdf> (дата обращения: 14.09.2025).
13. Быкова Е.А. К вопросу о формировании волевых качеств в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (50). С. 202–208.
14. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 192 с.
15. Рогова И.В. Работа с мотивацией студентов: проблемы и решения // Современное педагогическое образование. 2025. № 7. С. 172–177.
16. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры психологии личности: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2022. № 1. С. 26–45.

REFERENCES

1. Bekova, M.R., Khamatkhanova, Zh.M. & Pugoeva, A.O. (2025). Formation of Students' Motivation for Professional Activity. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*. 87-4, 44–47 (in Russ.).
2. Botsieva, N.I. & Kafarova, K.Z. (2025). Psychological and Pedagogical Aspects of Student Adaptation to University Learning Conditions. In: *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*. no. 6. 31-35. (In Russ.)
3. Starov, M.I. & Efimova, T.N. (2013). Theoretical and methodological analysis of the phenomenon of self-confidence in domestic and foreign scientific sources. In: *Bulletin of TSU*, no. 2(118), 9–15. (In Russ.)
4. Osnitsky, A.K. (1996) *Psychology of independence. Research and diagnostic methods*. Moscow-Nalchik: El-Fa. (In Russ.)
5. Zaikina, E.Yu. (2019). Self-confidence/insecurity as a subject of study, In: *Bulletin of the Master's Programmes*. no. 2-1(89), pp. 34–37. (In Russ.)
6. Tsiring, D.A. & Evstafieva, E.A. (2020). Personal helplessness in the structure of predictors of student procrastination. In: *Psychological Journal*, no. 5, pp. 70–82. (In Russ.)
7. Romek, V.G. (1997) Self-confidence as a socio-psychological characteristic of personality. Abstract of Ph.D. thesis. Rostov-on-Don. (In Russ.)
8. Reisas, S. (2002) *Assertiveness*. Saint Petersburg: Rech. (In Russ.)
9. Leontiev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
10. Leontiev, A.N. (1947). Psychological issues of conscious learning. In: *Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR*, no. 7, pp. 16–38. (In Russ.)
11. Ivannikov, V.A. (2006). *Psychological mechanisms of volitional regulation*. 3rd ed. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.)
12. Kiktenko, M.V. (2023). Mentoring activity as a condition for productive organization of the process of self-development of university students. In: *World of Science. Pedagogy and psychology*. no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN623.pdf> (Accessed: 14 September 2025). (In Russ.)

13. Bykova, E.A. (2021). On the issue of developing volitional qualities in adolescence. In: *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 2(50), pp. 202–208. (In Russ.)
14. Romek, V.G. (2002). *Behavioral psychotherapy: study guide*. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
15. Rogova, I.V. (2025). Working with Student Motivation: Problems and Solutions. In: *Modern Pedagogical Education*. no. 7. 172–177. (In Russ.)
16. Leontiev, D.A. (2022). New directions in personality psychology: from the necessary to the possible. In: *Psychology Issues*, no. 1, pp. 26–45. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Киктенко Максим Вячеславович – директор Центра «Развитие воли», аспирант Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Maksim V. Kiktenko – Director of “Willpower Development” Center, PhD student, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod

Научная статья

УДК 377.5

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-164-170

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА В ПРОЦЕССЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Петрова Т. Л.

Борский агропромышленный техникум, Ленинградская область, Россия

petrovatl_box@mail.ru

*Статья поступила в редакцию 31.06.2025
Одобрена после рецензирования 09.07.2025
Принята к публикации 10.09.2025*

Аннотация. В статье раскрываются возможности развития исследовательской компетенции студентов техникума в условиях ранней профессионализации. Показано, что в процессе ускоренного введения первокурсников в реальную профессиональную деятельность на занятиях по общеобразовательным дисциплинам происходит целенаправленное формирование исследовательских компетенций. Ранняя профессионализация способствует развитию у студентов способности к решению нестандартных исследовательских задач с контекстным профессиональным наполнением, адаптации к изменениям и инновационной деятельности профессиональной направленности. Представлены результаты апробации авторского учебно-методического комплекса, интегрирующего исследовательские задания в курс «География», полученные в ходе формирующего эксперимента, проведённого на базе Борского агропромышленного техникума (Ленинградская область) с участием студентов первого курса. Исследование показало, что применение разработанного профессионально ориентированного учебно-методического комплекса значительно повышает уровень исследовательских компетенций и, как следствие, способствует успешной ранней профессионализации студентов техникума.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, ранняя профессионализация, студент техникума, учебно-методический комплекс, общеобразовательные дисциплины.

Для цитирования: Петрова Т. Л. Развитие исследовательской компетенции студентов техникума в процессе ранней профессионализации // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.164–170. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-164-170>

Original article

DEVELOPMENT OF COLLEGE STUDENTS RESEARCH COMPETENCE IN THE PROCESS OF EARLY PROFESSIONALIZATION

T. Petrova

Borsky agroindustrial technical school, Leningrad Region, Russia

petrovatl_box@mail.ru

The article was submitted on 31.06.2025

Approved after review on 09.07.2025

Accepted for publication on 10.09.2025

Abstract. This article explores opportunities for developing technical college students' research competencies in the context of early professionalization. It demonstrates that the accelerated introduction of first-year students to real-world professional activities during general education classes leads to the targeted development of research competencies. Early professionalization promotes students' ability to solve non-standard research problems with contextual professional content, adapt to change, and engage in innovative professional activities. The article presents the results of testing author's teaching and methodological tool that integrates research assignments into the Geography course. The results were obtained during a formative experiment conducted at the Borsky Agro-Industrial Technical College (Leningrad Region) with first-year students. The study demonstrates that the use of the developed professionally oriented teaching and methodological tool significantly improves the level of research competencies and, consequently, facilitates the successful early professionalization of technical college students.

Keywords: research competence, early professionalization, college student, educational and methodological complex, general education disciplines..

For citation: Petrova, T. L. (2025). Development of college students research competence in the process of early professionalization. In: *Man and Education*, 3 (84), 164–170 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-164-170>

Введение

Департаментом оценки и методологии АНО «Россия – страна возможностей» ежегодно проводится исследование для выявления ключевых надпрофессиональных компетенций, максимально востребованных ведущими работодателями Российской Федерации при приёме на работу обучающихся и выпускников профессиональных учебных заведений. В топ рейтинга попали пять компетенций, среди которых на втором месте находится исследовательская компетенция (анализ информации и выработка решений) [1]. В условиях динамичности постиндустриального общества, характеризующегося постоянным обновлением информации и тех-

нологий, необходимо готовить будущих специалистов-исследователей с первого курса в режиме опережающей подготовки, используя возможности ранней профессионализации студентов.

Важную роль в процессе развития исследовательских компетенций студентов техникума играет контекстное наполнение содержания дисциплин общеобразовательного цикла как условие их ранней профессионализации. Именно профессиональная направленность учебных предметов повышает интерес первокурсников к выбранной специальности, способствует формированию способности решать нестандартные задачи и заниматься инновационной проектной деятельностью.

Сформированная исследовательская компетенция даёт возможность уверенно ориентироваться в информационном потоке, развивать креативность, формировать ключевые личностные качества, мыслить нестандартно и легко адаптироваться к постоянным изменениям.

Основной целью представленного исследования стало выявление возможностей развития исследовательской компетенции в процессе ранней профессионализации студентов техникума в ходе изучения дисциплин общеобразовательного цикла, направленной на совершенствование их готовности к учебной и профессиональной деятельности.

Формирующий эксперимент по развитию исследовательской компетенции студентов техникума был проведён в 2024-2025 гг. в Борском агропромышленном техникуме (Ленинградская область).

Методы исследования

В эксперименте были применены такие общенаучные методы исследования, как анализ, обобщение, сравнение, наблюдение, анкетирование, тестирование. В исследовании применены деятельностный, контекстный и системный подходы, которые позволили провести эксперимент последовательно и целостно. В экспериментальном исследовании приняли участие 125 студентов первого курса.

Результаты исследования

Профессионализация представляет собой сквозной процесс формирования личности специалиста, начинающийся с профессионального самоопределения и длящийся вплоть до завершения трудовой деятельности [2, с. 98]. Как отмечает Г.Б. Горская, суть ранней профессионализации заключается в приближении содержания материала учебного процесса к будущим профессиональным требованиям для ускорения адаптации молодых специалистов [3]. Следовательно, системное погружение студента в профессиональную среду с применением практико-ориентированных подходов является ключевым

условием для осознанного профессионального становления и достижения будущей востребованности на рынке труда [4; 5].

Ранняя профессионализация – это процесс приобретения минимального объёма необходимых знаний, умений и навыков для начала работы по специальности. Этот этап проходит во время обучения и завершается получением квалификации, знаменуя становление специалиста. Важно, чтобы в ходе этого процесса студент начал осознавать себя полноценным участником профессиональной деятельности, мог вступать в профессиональные отношения и приобретал определённый статус. Это позволяет ему включаться в социальные процессы, связанные с его профессией [6, с. 6].

Раннюю профессионализацию необходимо начинать с первого курса, несмотря на то, что предметы профессиональной подготовки, как правило, изучают со второго года обучения. Следовательно, профессионализация начинается с общеобразовательных дисциплин, которые обладают необходимым для этого потенциалом, прежде всего – возможностью развития исследовательской компетенции, способной сформировать качества, необходимые для будущего профессионала.

Вопросы формирования и развития исследовательской компетенции подробно рассмотрены в работах таких авторов, как И.А. Зимняя [7], И.Э. Идиятов [8], Л.М. Репета [9], А.В. Хуторской [10] и др. Развитию конкретных исследовательских умений и навыков учащихся посвящены статьи С.В. Стрижак [11], Е.И. Саниной [12], Н.А. Мартыновой [12] и др. Для высшей школы значение данной компетенции как основы для самообразования и профессионального роста раскрыто, в частности, Л.В. Резинкиной и М.С. Матвеевой [13]. В то же время остаётся малоизученной проблема развития исследовательской компетенции у студентов техникума через создание и внедрение специальных учебно-методических комплексов в преподавании общеобразовательных дисциплин, имеющих профессиональноориентированную

направленность (разработка бизнес-проектов, создание учебной фирмы и др.).

Для формирующего эксперимента, проведённого на базе Борского агропромышленного техникума, были определены контрольная и экспериментальная группы, которые позволили проследить динамику показателей развития исследовательской компетенции студентов техникума.

После определения контрольных и экспериментальных групп был проведён формирующий эксперимент, а затем организовано исследование с целью выявления уровня развития исследовательской компетенции.

Эксперимент проводился в ходе изучения предмета общеобразовательного цикла «География». В контрольной группе занятия проводились традиционно. Лекционные занятия проведены с целью раскрытия темы, практические занятия проведены для систематизации и обобщения изученного материала, студенты участвовали в дискуссиях, выполняли задания самостоятельной работы и отчитывались перед преподавателем.

В экспериментальной группе использовался разработанный автором учебно-методический комплекс (далее – УМК), ориентированный на развитие исследовательских компетенций студентов. Известно, что учебно-методический комплекс представляет собой целостную систему учебных материалов – проектных заданий, вопросов для самопроверки, профессионально ориентированных задач и др., связанных единой педагогической методологией и обеспечивающих эффективность работы всех участников педагогического процесса [14]. В отличие от традиционных, фокусирующихся на передаче готовых знаний, данный УМК должен обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию обучения, а также внедрять методы исследовательской деятельности. Его ключевая особенность – интеграция исследовательских заданий в каждую тему, а не выделение их в отдельный проект.

УМК включает в себя проблемные ситуации и кейсы – реальные или смоделированные профессиональные задачи,

требующие анализа; алгоритмы поиска информации, проведения исследований и оформления результатов; практикумы – лабораторные работы и задания, где студент выдвигает гипотезы и ставит эксперименты; мини-исследования, деловые игры, моделирующие реальные производственные проблемы с использованием карт и статистики, которые развивают навыки анализа, прогнозирования и командного взаимодействия. Курс обучения заканчивается индивидуальным проектом. Подготовка к нему ведётся в течение всего курса обучения, выбор темы доброволен, что повышает мотивацию к обучению.

Во время практических занятий сочетание индивидуальной и групповой работы обеспечивалось вовлеченностью студентов в учебно-исследовательскую деятельность. Преподаватель обеспечивал высокую познавательную самостоятельность студентов с помощью общенаучных методов исследования: анализ, обобщение, сравнение, систематизация. Активизация мыслительной деятельности осуществлялась посредством постановки проблемных вопросов, выдвижения идей, обоснования своей точки зрения. Погружение студентов в процесс решения проблем позволило сформировать умения по поиску информации для решения проблем, отстаиванию своей точки зрения, что является важным умением исследовательской деятельности студентов. Значительное влияние на формирование исследовательской компетенции оказало выполнение студентами самостоятельной и проектной работы, в ходе которой они работали с дополнительной информацией, разрабатывали профессионально ориентированные проекты, выполняли задания УМК и др.

В процессе подобной работы происходит накопление опыта исследовательской деятельности, формируется ответственное отношение к качеству труда. Это позволяет формировать положительную мотивацию и развивать интерес студента к собственной исследовательской работе, применять

научные методы, развивать опыт саморефлексии.

По окончании формирующего эксперимента проведена контрольная диагностика, которая показала эффективность проведённого эксперимента по внедрению УМК с исследовательским уклоном при изучении общеобразовательных дисциплин (рис. 1). В качестве эффективности эксперимента определены базовый, повышенный, и высокий уровни исследова-

тельской компетентности, в основу определения которых положена идея о степени включения практикоориентированного компонента в исследовательскую деятельность. Базовый уровень предполагает ограниченное участие в практической реализации исследовательского компонента. В большей степени выполнение исследовательского проекта студентами ориентировались на традиционные подходы. Высокий и повышенный уровни, по мнению экспертов, предполагали максимальное участие в реальной производственной практике в условиях организации исследовательской деятельности.

Результаты контрольной диагностики показали эффективность разработанного комплекса. В экспериментальной группе значительная часть студентов достигла высокого уровня сформированности исследовательской компетенции, в то время как в контрольной группе, в которой обучение проходило в традиционной форме, динамика была незначительной.

Заключение

Таким образом, в исследовании выявлены возможности ранней профессионализации в процессе развития исследовательской компетенции студентов техникума через контекстное наполнение содержания общеобразовательных дисциплин. Процесс ранней профессионализации студентов как фактор опережающего обучения на первом курсе техникума создаёт условия для профессиональной направленности учебного процесса, что повышает интерес первокурсников к выбранной специальности, способствует формированию способности решать профессиональные задачи и заниматься инновационной проектной деятельностью. Исследование подтвердило, что целенаправленное использование специализированного профессионально ориентированного УМК в преподавании общеобразовательных дисциплин является эффективным инструментом подготовки будущих специалистов.

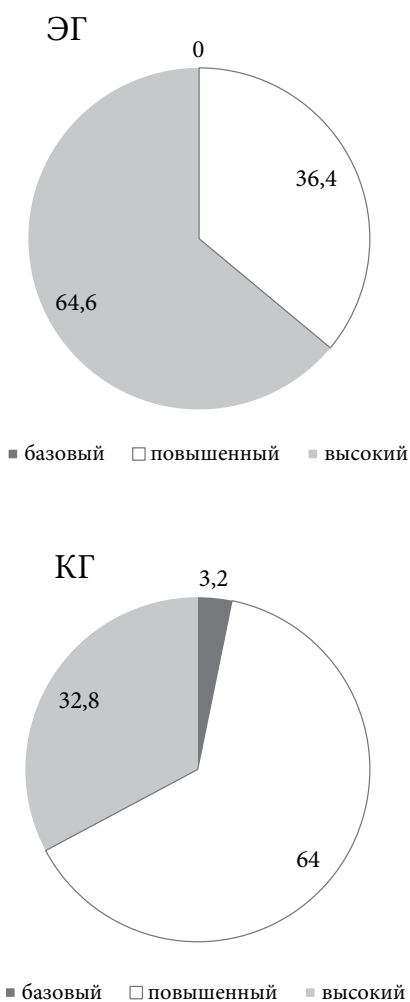


Рис. 1/ Fig. 1

Результаты формирующего эксперимента, в % /

Results of the formative experiment, in %

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Степашкина Е.А., Суходоев А.К., Гужеля Д.Ю. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приёме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 32 с.
2. Леушканова О. Ю., Беликов В. А., Иванова Е. Ю. Непрерывная профессионализация в условиях полифункциональной образовательной модели педагогического колледжа // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. № 4 (40). С. 95–104.
3. Горская Г.Б. Психологические эффекты ранней профессионализации личности // Человек. Сообщество. Управление. 2008. № 3. С. 103–113.
4. Петрухина С. Р., Арон И. С. Методические возможности психологических технологий в формировании социально-личностных компетенций студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 1.
5. Климашина Ю. С., Шипунова В. В., Сабанова Л. Н. Роль практико-ориентированных технологий в образовательном процессе как основа экономического развития общества // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2020. Т. 5. № 3. С. 360–367.
6. Байтаев М. Д., Кошимбетова Г.А. Профориентационная деятельность и профессиональное становление личности в системе среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2021. № 11(315). С. 3–8.
7. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
8. Идиятов И.Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения: специальность: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2016. 237 с.
9. Репета Л. М. Процесс формирования исследовательской компетенции и его особенности // Теория и практика общественного развития. 2012. № 1. С. 124–126.
10. Хуторской А.В. Исследовательские компетенции ученика и педагога в условиях научной школы человекообразного образования // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С.9.
11. Стрижак С.В. Формирование исследовательских умений школьников старших классов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-1. С. 255–257.
12. Санина Е.И., Мартынова Н.А. Формирование опыта исследовательской деятельности как условие самоактуализации личности обучающегося // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–5. С. 304–311.
13. Резинкина Л.В., Мотвеева М.С. Исследование феномена самообразования: историко-культурный анализ, методология исследования // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2022. № 4. С. 72–78.
14. Рапопорт А. Д. К проблеме определения категории «Учебно-методический комплекс» // МНКО. 2010. №1. С.268–270.

REFERENCES

1. Stepashkina, E.A., Sukhodoev, A.K. & Guzhelya, D.Yu. (2022). *A study of the profile of supra-professional competencies in demand by leading employers when hiring university students and graduates and young professionals*. Moscow: HSE. (in Russ)
2. Leushkanova, O. Yu., Belikov, V. A. & Ivanova, E. Yu. (2023). Continuous professionalization in the context of a multifunctional educational model of a teacher training college. In: *Innovative development of professional education*, no. 4 (40), pp. 95–104. (in Russ)
3. Gorskaya, G.B. (2008). Psychological effects of early professionalization of personality. In: *Community. Management*, no. 3, pp. 103–113. (In Russ)
4. Petrukhina, S. R. & Aron, I. S. (2022). Methodological possibilities of psychological technologies in the formation of socio-personal competencies of university students. In: *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 1. (in Russ)
5. Klimashina, Yu. S., Shipunova, V. V. & Sabanova, L. N. (2020). The role of practice-oriented technologies in the educational process as the basis for the economic development of society. In: *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic sciences*, vol. 5, no. 3, pp. 360–367. (in Russ)
6. Baytaev, M. D. & Koshimbetova, G. A. (2021). Career guidance and professional development of personality in the system of secondary vocational education. In: *Secondary Vocational Education*, no. 11(315), pp. 3-8. (in Russ)

7. Zimnaya, I.A. (2012). Competence and competence in the context of the competence approach in education. In: *Foreign Languages at School*, no. 6, pp. 2–10. (in Russ)
8. Idiатов, I.E. (2016). *Formation of students' research competence in the process of problem-based learning*. [dissertation]. Kazan. (in Russ)
9. Repeta, L. M. (2012). The process of formation of research competence and its features. In: *Theory and Practice of Social Development*, no. 1, pp. 124–126. (in Russ)
10. Khutorskoy, A.V. (2011). Research competencies of a student and a teacher in a scientific school of human-like education. In: *Bulletin of the Institute of Human Education*, no. 1, pp. 9. (in Russ)
11. Strizhak, S.V. (2017). Formation of research skills of high school students. In: *International Journal of Applied and Fundamental Research*, no. 4-1, pp. 255–257. (in Russ)
12. Sanina, E.I. & Martynova, N.A. (2017). Formation of research experience as a condition for self-actualization of a student's personality. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 57-5, pp. 304–311. (in Russ)
13. Rezinkina, L.V. & Matveeva, M. S. (2022). Investigation of the phenomenon of self-education: historical and cultural analysis, research methodology. In: *Bulletin of St. Petersburg State University of Technology and Design. Series 3: Economic, Humanitarian and Social Sciences*, no. 4, pp. 72–78. (in Russ)
14. Rapoport, A.D. (2010). On the problem of defining the category “Educational and methodical complex”. In: *MNCO*, no. 1, pp.268–270. (in Russ)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Петрова Татьяна Львовна – преподаватель Борского агропромышленного техникума; старший преподаватель Бокситогорского института (филиала) Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, Ленинградская обл.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Tatiana L. Petrova – Teacher, Borsky agroindustrial technical school; Senior Lecturer, Boksitogorsk Institute (branch) of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin, Leningrad Region

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Научная статья

УДК 37.08

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-171-179

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПОСТРОЕНИЯ УРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Марон А. Е.¹✉, Сергиенко А. Ю.²

^{1,2} Государственный университет просвещения, Москва, Россия

¹✉ sofamaron@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1422-8028>

² ayusergienko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1865-8217>

Статья поступила в редакцию 11.08.2025
Одобрена после рецензирования 22.08.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. В статье аргументируется идея создания целостной системы повышения квалификации работников образования, преемственно включающей федеральный, региональный и муниципальный уровни. Проектирование такой модели основывается на анализе инновационного опыта организации последипломного образования в различных регионах страны. В статье предлагается рассмотреть возможности реализации стратегических ориентиров построения модели развития профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров системы образования. В качестве этих ориентиров выступают учёт современных тенденций расширения функционала институтов повышения квалификации, анализ сущностной структуры профессионального мастерства работников системы образования и опыта персонифицированного повышения квалификации. В соответствии с этим в статье анализируются современные тенденции и методологические принципы организации деятельности управленческих служб по внедрению нового варианта уровневой модели повышения квалификации. Реализация предложенной системы будет способствовать созданию и внедрению единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональное мастерство, педагогические кадры, специалисты системы управления образованием, повышение квалификации, модель, стратегические ориентиры.

Финансирование: Работа выполнена в рамках государственного задания № 073-03-2025-069/5 по теме «Кадровая политика и профессиональное развитие учителей: анализ практик, программ, дефицитов».

Для цитирования: Марон А.Е., Сергиенко А.Ю. Стратегические ориентиры построения уровневой модели непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических кадров // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 171–179, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-171-179>

Original article

STRATEGIC GUIDELINES FOR BUILDING THE LEVEL MODEL OF CONTINUOUS PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL STAFF

A. Maron ¹✉, A. Sergienko ²^{1,2} Federal State University of Education, Moscow, Russia¹✉ sofamaron@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1422-8028>² ayusergienko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1865-8217>

The article was submitted on 11.08.2025

Approved after review on 22.08.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The article argues for the idea of creating a holistic system of continuing education of educational workers, successively including levels of organization of this system, such as federal, regional and municipal levels. The design of this model is based on an analysis of innovative experiences of organization of post-graduate education in different regions of the country. The article proposes to consider possibilities of implementation of strategic guidelines for building a model of development of professional skills of pedagogical and managerial staff. These guidelines are taken into account the current trends of expansion of functional institutions for continuing training, analysis of the essential structure of professional competence of employees in the education system and experience of personal continuing training. In accordance with this, the article analyzes current trends and methodological principles of organization of activities of management services to implement a new version of the level model of qualification improvement. The implementation of the proposed system, in the opinion of the authors, will contribute to the creation and implementation of a single federal system for scientific and methodological support of pedagogical workers.

Keywords: continuing education, professional expertise, pedagogical staff, specialists of the educational management system, qualification improvement, model, strategic guidelines.

Financing: The work was carried out as part of the state task 073-03-2025-069/5 on «Personnel policy and professional development of teachers: analysis of practices, programs, deficits».

For citation: Maron, A. E. & Sergienko, A. Yu. (2025). Strategic guidelines for building the level model of continuous professional improvement of pedagogical staff. In: *Man and Education*, 3 (84), 171–179. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-171-179>

Введение

Анализ деятельности учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО) позволил установить назревшие противоречия между необходимостью построения единой непрерывной системы дополнительного образования педагогических кадров, гибко сочетающей персонифицированные потребности педагогических кадров и их дефициты, с существующей традиционной практикой развития профессионального мастерства педагогических кадров.

К наиболее актуальным проблемам построения инновационных моделей повышения квалификации работников образования можно отнести:

- социальную востребованность высокого уровня профессионализма работника образования по ряду современных направлений развития образования [1];
- взаимосвязь различных форм повышения квалификации работников образования, постоянную согласованность требований в существующих нормативных документах при разработке научно-мето-

дологических подходов к организации последипломной подготовки педагогов;

– отражение реальной ситуации неоднородности групп педагогов по степени развития профессионального мастерства;

– создание единой системы учёта инновационного опыта образовательных организаций, необходимость научного обоснования деятельности новых форм повышения квалификации – центров «Точка роста», сопровождения индивидуальных маршрутов повышения квалификации педагогов и др.

В то же время в научно-методическом плане в нашей стране существуют инновационные модели последипломного образования педагогов, опыт которых может быть использован при создании единой системы повышения профессионального мастерства педагогов.

К числу современных практиков, опубликовавших свои результаты поиска новых моделей повышения квалификации, можно отнести О.А. Ильясову и др. [2], Л.В. Тарасенко и М.А. Васькова [3], Е.Н. Жаркову и Н.Г. Калашникову [4], В.Б. Гаргая [5], Л.Ф. Савинову [6], В.А. Безуевскую [7], Е.В. Балагину, Л.И. Уварову, И.В. Федосееву [8] и др.

Построение многоуровневой модели развития педагогических кадров опирается на надёжный багаж исследований в области повышения квалификации педагогических и управленческих кадров, реализации инновационных моделей последипломного образования. Отметим особый вклад в развитие теории и практики непрерывного образования и образования взрослых со стороны академиков РАО Б.Г. Ананьева, А.В. Даринского, В.Г. Онушкина, А.П. Тряпицыной, В.Я. Синенко, В.В. Серикова, Г.Д. Глейзера, С.В. Тарасова, члена-корреспондента РАО Ю.Н. Кулюткина, а также профессоров С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской, Е.П. Тонконогой, Т.Г. Браже, С.И. Змеева, А.Е. Марона, В.Ю. Кричевского, Р.М. Шерайзиной, З.Г. Найдёновой, И.И. Соколовой, О.В. Ковальчук и др.

Современные условия расширения функционала институтов повышения квалификации

Можно согласиться с предложением об актуализации идеи вторичной профессиональной социализации личности. В этом смысле О. А. Ильясова подчёркивает важную функцию ДПО как социального института. «Под дополнительным профессиональным образованием понимается специфический социальный институт, в недрах которого в условиях развивающейся социокультурной и профессиональной среды осуществляется вторичная профессиональная социализация личности на основе предоставления широкого спектра дополнительных профессионально-образовательных услуг при их свободном выборе» [2, с. 49].

Подчёркивая роль вторичной социализации специалиста, профессор Н.Г. Калашникова отмечает, что ДПО играет важную роль в процессе сопровождения человека при освоении новых профессиональных задач, выполняя при этом функцию своеобразной «настройки» в общей системе развития профессионального мастерства педагога [4].

В этом процессе заметная роль отводится таким субъектам образования как работодатель, муниципальный и региональный органы управления образованием. Как отмечают в своём опыте специалисты Алтайского края, работодатель отвечает за согласованность заказа с исполнителем, внедрение результатов повышения квалификации в образовательную практику. Муниципальный орган управления образованием ответственен за организацию повышения квалификации. Региональный орган управления образованием отвечает за отбор рабочих программ в соответствии с государственной образовательной политикой, контроль за качеством выполнения государственного задания [4].

Выявление интересов разных групп педагогических кадров позволяет реализовать персонализированный подход к повышению квалификации педагога с учётом его текущих потребностей и перспектив

профессионального и личностного развития [4].

К базовым функциям институтов ДПО относят определение стратегии развития кадрового потенциала региона, реализацию программ дополнительного профессионального образования и отдельных проектов по развитию регионального образования, обеспечение уровневой организации повышения квалификации педагогических кадров, сопровождение социально-культурной и воспитательной деятельности в регионе.

Программы ДПО реализуются в очной, очно-заочной, заочной, сетевой формах, в форме стажировки в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, а также могут быть реализованы в форме самообразования [7].

Содержание повышения квалификации педагогических работников разрабатывается и утверждается образовательной организацией ДПО с учётом потребностей обучающихся, профессиональных сообществ и работодателей и с обязательным учётом профессиональных стандартов или требований квалификационных справочников.

Метадеятельность педагога

В структуре непрерывного образования метадеятельность рассматривается как необходимое качество педагога. В соответствии с этим положением выделяют следующие компоненты этого качества [9]:

– универсальную функциональную компетентность как реализацию нормативных исполнений социальных ролей;

– надфункциональную грамотность как совокупность знаний, которые превышают уровень функционально необходимых требований;

– творческую грамотность как способность к созданию нового продукта, обогащению личным опытом имеющегося социального опыта [10];

– метаграмотность как уровень развития творческого потенциала личности, который превышает показатели разных форм присвоения знаний [11, с. 24–25].

Охарактеризуем этапы личностно-профессионального становления педагога, отражающие закономерности его продвижения от уровня адаптации в профессии к уровню развития профессионального мастерства, соответствующего метадеятельности.

Этап вхождения в педагогическую профессию молодого педагога предполагает профессиональную ориентацию и социально-психологическую адаптацию, развитие функциональной грамотности и предметной компетентности. Этап формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности предусматривает вторичную специализацию профессиональной деятельности как наличие собственной позиции в выборе стиля освоения предмета и технологий обучения. Этап профессиональной зрелости предусматривает профессиональную самореализацию, развитие педагогического мастерства и профессионализма, интеграцию педагогических специализаций, преодоление личностно-профессиональных затруднений и деформаций [9].

Формирование этапов становления профессиональной деятельности педагога позволяет осуществить интеграционное согласование личностного развития, процесса повышения квалификации и практикоориентированного сопровождения педагога в условиях его реальной практики.

В условиях ДПО особо актуально развитие содержания и технологий предметной подготовки учителей. Педагог учится управлять своей деятельностью; видеть в педагогической ситуации проблему и оформлять её в виде педагогической задачи; ориентироваться на ученика, имеющего собственные мотивы и цели; принимать оптимальное решение в условиях неопределённости, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации; привлекать различные теории для осмысления собственного опыта; аккумулировать в опыте лучшие образцы педагогической практики; комбинировать элементы теории и практики, чтобы получить целое, обладающее новизной знание и др. [5]

Сопровождение непрерывного повышения квалификации педагогов

Комплексное сопровождение непрерывного профессионального развития педагогов региона Е.А. Солодкова рассматривает с точки зрения единства организационного, научно-методического и информационно-технологического элементов [12]. Важным является создание Центров непрерывного повышения профессионального мастерства – нового образовательного пространства, открытого, трансформируемого, современного, доступного для решения различных задач (коворкинг-зоны, проектировочные и лекционные аудитории, зоны отдыха, медиатеки и др.). Таким образом, в этом плане педагогическую систему дополнительного профессионального образования можно охарактеризовать как саморазвивающуюся систему, влияющую на достижение высокого уровня развития личности педагога в самоопределении, саморазвитии и самоактуализации [13, с. 53].

Е.А. Солодкова описывает опыт внедрения комплексного сопровождения непрерывного профессионального развития работников системы образования Челябинской области [12]. Организационная составляющая этого сопровождения включает:

- организационную структуру (центр), состоящую из подготовленных специалистов, обеспечивающих научно-методическое и информационно-технологическое сопровождение педагогов;
- региональный ресурс для решения задач научно-методического сопровождения педагогов и развития системы образования;
- наличие возможности привлечения кадрового потенциала системы ДПО, обладающего профессионально значимыми качествами для решения конкретных задач.

Цели обучения на рабочем месте

При анализе мировой практики повышения квалификации В.Б. Гаргай описывает разные модели. Модель обучения педагогов в организации на рабочем

месте – «исследовательская» (research model) – состоит в том, что эксперты-консультанты анализируют исходную сложившуюся в школе ситуацию, формулируют проблемы, разрабатывают и предлагают учителям конкретные варианты решения выявленных задач. «Модель социального взаимодействия» (social interaction model) отличается тем, что в этом случае эксперты концентрируют своё внимание на ситуации в школе и поиске оригинальных методик, осуществляется внедрение в педагогическую среду уже известных зарекомендовавших себя в других школах инноваций. «Модель совместного решения проблем» (problem solving model) используется в работе с наиболее сильными в профессиональном плане коллективами, имеющими высокую профессиональную мотивацию и готовность взять на себя ответственность за развитие школы [14].

В.Б. Гаргай рассматривает наиболее эффективные модели повышения квалификации на Западе: лично ориентированная, профессионально ориентированная, проблемно-ориентированная. Лично ориентированная модель направлена на раскрытие личностных ресурсов педагогов; профессионально ориентированная адаптирует педагогов к требованиям социума; проблемно-ориентированная выдвигает на первый план задачу изменения мыслительных способностей учителя в процессе непрерывного решения многообразных проблем школьной жизни [15].

Л.Ф. Савинова считает необходимым дополнить такую классификацию андрагогической моделью, где активной является ведущая роль взрослого обучающегося [6]. Здесь внимание акцентируется на создании образовательной среды, которая обеспечивает решение профессиональных задач.

Исследователи выделяют три подхода к формированию содержания повышения квалификации. Первый способ (традиционный) предполагает, что содержание образования полностью формирует школа. Второй – содержание (модули) выбирают педагоги, планирующие обучаться в

учреждении ДПО. Третий – содержание формируется совместными усилиями обучающихся и специалистами ДПО [6].

Модель обучения на рабочем месте (внутрифирменное обучение) предполагает увеличение в школе доли комбинированных занятий, практикумов, самостоятельной работы слушателей. Преимуществом обучения на рабочем месте является формирование потребности в осуществлении нового качества образования, позволяет корректировать учебный план с учётом пожеланий педагогов, прогнозировать возможные изменения в содержании учебного процесса, оперативно использовать педагогические инновации.

Таким образом, модель обучения на рабочем месте представляет собой специально организованную совместную деятельность преподавателей и слушателей в рамках учебного процесса, направленную на профессиональное развитие личности в рамках реальной практики инновационной образовательной организации [6].

Модель персонифицированного повышения квалификации педагогов

Опыт внедрения персонифицированного повышения квалификации работников образования представлен Архангельским областным институтом открытого образования [8]. Организация персонифицированного повышения квалификации педагогов предполагает выбор дополнительных профессиональных программ, форм и сроков обучения, разных видов образовательных услуг, что обеспечивает проектирование индивидуальных учебных планов в соответствии с дефицитами педагога и его карьерными перспективами [8].

Обучение по индивидуальному учебному плану предусматривает выполнение:

- входной диагностики по определению уровня профессиональной компетентности педагога, его профессиональных дефицитов и достижений;

- разработки индивидуального образовательного маршрута педагога (выбор модулей, определение сроков и форм обу-

чения, выбор заданий для практической и самостоятельной работы);

- самоанализа достижений в выполнении индивидуального плана (соотнесение ожиданий педагога и образовательного результата) [8].

В реальном опыте повышения квалификации используется программа «Автоматизированная система непрерывного персонифицированного дополнительного профессионального обучения и повышения квалификации», включающая три модуля – «Диагностика», «Опыт работы» и «Обучение». Диагностические материалы разработаны в соответствии с квалификационными требованиями и федеральными государственными образовательными стандартами. Модуль «Опыт работы» предусматривает анализ личного педагогического и управленческого опыта. Модуль «Обучение» включает выполнение педагогом заданий по индивидуальной образовательной программе. После диагностики и самодиагностики профессиональных дефицитов для их устранения обращаются к информационно-методическим муниципальным и региональным ресурсам, при этом в процессе реализации образовательной программы у педагога могут возникнуть новые профессиональные интересы и затруднения, процесс повышения квалификации становится непрерывным [8].

Заключение

Таким образом, повышение квалификации педагогических кадров осуществляется на основе учёта задач государственной политики в области образования, профессиональных стандартов, квалификационных требований и мнения работодателей. В ходе подготовки программных документов формируется массив образовательных ресурсов: учебно-методический комплекс с дополнительными профессиональными программами, перечень базовый площадок, аналитические сборники, информационные материалы и пр. В институте ДПО осуществляется внутренняя (профессиональная) и внешняя (профессиональ-

но-общественная) экспертиза дополнительных профессиональных программ и учебно-методических комплексов.

На основе анализа инновационного опыта построения систем последипломного образования, разработки различных инновационных моделей и главное – учёта выявленных стратегических идей развития профессионального мастерства педагога нами структурирована модель уровневой организации непрерывного повышения профессионального мастерства. В структурном плане модель включает теоретико-методологический, организационно-содержательный, рефлексивно-корректирующий компоненты, преемственно реализуемые на федеральном, региональном и муниципальном уровнях.

Теоретико-методологический компонент модели как фундаментальная основа разработки уровневой организации управления непрерывным повышением профессионального мастерства предусматривает опору на методологические подходы – культурно-исторический, средовой, персонифицированный, интегративный подходы (федеральный уровень); на региональном уровне реализуются культурно-исторический, средовой, опережающий, дефицитарный подходы; на муниципальном уровне – средовой, кластерно-модульный, опережающий, дефицитарный подходы. Разработка модели опирается на следующие принципы: непрерывности, открытости, интегративности, духовно-нравственного воспитания, актуализации отечественного педагогического наследия, актуализации творческого потенциала личности и др.

Процессно-деятельностную основу модели составляет организационно-содержательный компонент, который определяет наличие на федеральном уровне координатора реализации уровневой модели (Государственный университет просвещения), который осуществляет организационное сопровождение служб, определяет единые подходы к деятельности региональных методистов, требования к программам развития профессионально-

го мастерства, обеспечивает методическим инструментарием деятельность регионального методического актива.

Управленческие функции на региональном уровне предусматривают анализ региональных программ развития образования, разработку индивидуальных маршрутов сопровождения педагогов, реализацию кластерно-модульного подхода к управлению непрерывным образованием специалистов. Основными процессами на региональном уровне являются реализация индивидуальных образовательных маршрутов непрерывного профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров, а также адресная поддержка и сопровождение педагогических работников в возрасте до 35 лет и в первые три года работы.

На муниципальном уровне в рамках организационно-содержательного компонента осуществляется организация непрерывного образования педагогов, создание инновационных форм сопровождения непрерывного образования педагогических и управленческих кадров (ресурсные центры внутрифирменного образования, центры образования «Точка роста», неформальное и неформальное образование, конкурсы профмастерства). Рефлексивно-коррекционный компонент предполагает следующий набор функций: проведение и экспертиза открытых уроков, участие в конференциях, конкурсах, социально-воспитательных и патриотических мероприятиях, защита проектов центров образования «Точка роста» и др.

С учётом особенностей и специфики региональных и муниципальных систем, создания и реализации вариативного компонента модели решаются стратегические задачи: ориентация содержания программ дополнительного профессионального образования на формирующиеся вызовы и задачи образования на федеральном уровне; выстраивание единой системы профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров, сопровождение индивидуальных траекторий их развития; поддержка педагогов и

управленческих кадров, способных решать задачи национальной образовательной политики на основе построения единой и непрерывной вариативной системы адресного научно-методического сопровожде-

ния учителей и управленцев; согласование системы повышения квалификации управленческих кадров на федеральном, региональном и муниципальном уровнях.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Синенко В.Я. Модернизация системы дополнительного профессионального педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 73–80.
2. Ильясова О.А., Сайгушкина С.В., Поликарпова Н.В. Системный подход к оценке качества образования в учреждении дополнительного профессионального образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2021. № 1 (12). С. 49–55.
3. Тарасенко Л.В., Васьков М.А. Становление института дополнительного профессионального образования и его роль в социальном управлении: российский и зарубежный опыт: монография. Москва: РУСАЙНС, 2020. 256 с.
4. Жаркова Е.Н., Калашникова Н.Г. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования: типовое региональное решение // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 3 (11). С. 135–144.
5. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: поведенческий подход // Педагогика. 2005. № 6. С. 94–103.
6. Савинова Л.Ф. Современные модели повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 3–4 (16–17). С. 5–13.
7. Безуевская В.А. Проблемы организации региональной системы повышения квалификации педагогических работников // Дискуссия. 2017. № 3 (77). С. 73–79.
8. Балагина Е.В., Уварова Л.И., Федосеева И.В. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования Архангельской области и система оценки качества результатов обучения // Дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. № 3. Т.2. С. 24–30.
9. Марон А.Е., Резинкина Л.В. Этапы личностно-профессионального становления педагога: от адаптации в профессии к метадеятельности // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 74–78.
10. Огарёв Е.И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус). СПб: ИОВ РАО, 1995. 148 с.
11. Ключарев Г.А., Огарёв Е.И. Непрерывное образование в условиях трансформации. М.: Франтэра, 2002. 108 с.
12. Солодкова Е.А. Сопровождение непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов Челябинской области по направлениям оценки качества образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2021. № 1 (12). С. 88–93.
13. Бухтиарова Е.Ю. Методологические основы непрерывного профессионального развития педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 51–54.
14. Гаргай В.Б. Модели повышения квалификации учителей на Западе // Методист. 2004. № 2. С. 8
15. Гаргай В.Б. Уровни профессионального мастерства учителя и способы обучения при повышении квалификации работников образования на Западе (на материале США) // Методист. 2004. № 6. С. 11–13.

REFERENCES

1. Sinenko, V. Ya. (2012). Modernization of the system of additional professional pedagogical education. In: *Siberian Pedagogical Journal*, no.3, pp.73-80. (in Russ.)
2. Ilyasova, O.A., Saygushina, S.V. & Polikarpova, N.V. (2021) Systemic approach to assessment of quality of education in the institution of further vocational education. In: *Scientific and Methodological Support for Quality Assessment of Education*, no. 1(12), pp. 49-55. (in Russ.)
3. Tarasenko, L.V. & Vaskov, M.A. (2020) *Establishment of the institute of additional vocational education and its role in social management: Russian and foreign experience*. Moscow, RUSIENCE. (In Russ.)
4. Zharkova, E.N. & Kalashnikova, N.G. (2013) Model of personalized continuing education: a typical regional solution. In: *Education Management: Theory and Practice*, no. 3(11), pp. 135-144. (in Russ.)

5. Gargay, V.B. (2005). Teacher development in the West: a behavioral approach. In: *Pedagogika*, no. 6, pp. 94–103. (in Russ.)
6. Savinova, L.F. (2013). Modern models of advanced training: experiences, problems, perspectives. In: *Scientific Support of Advanced Training System*, no.3-4(16-17), pp. 5–13. (in Russ.)
7. Bezuevskaya, V.A. (2017). Problems of organizing a regional system for the training of pedagogical staff. In: *Discussion*, no. 3(77), pp. 73–79. (in Russ.)
8. Balagina, E.V., Uvarova, L.I. & Fedoseeva, I.V. (2016). The model of personalized continuing education of educational workers in the Arkhangelsk region and a system for evaluating the quality of learning outcomes. In: *Additional Professional Teacher Education*, no. 3, vol. 2, pp. 24–30. (in Russ.)
9. Maron, A.E. & Rezikina, L.V. (2015) Stages of personal and professional development of the teacher: from adaptation in the profession to meta-activity. In: *Man and Education*, no. 3(44), pp. 74–78. (in Russ.)
10. Ogarev, E.I. (1995). *Continuing education: basic concepts and terms (thesaurus)*. IAE RAO, SPb. (In Russ.)
11. Klucharev, G.A. & Ogarev, E.I. (2002). *Continuing education in conditions of transformation*. Moscow, Frantera. (in Russ.)
12. Solodkova, E.A. (2021). Accompaniment of continuous improvement of professional competence of teachers of the region of Chelyabinsk on directions of evaluation of quality of education. In: *Scientific and Methodological Support for Quality Assessment of Education*, no. 1(12), pp. 88–93.(in Russ.)
13. Bukhtiarova, E. Yu. (2020). Methodological basis of continuous professional development of teachers. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 68-3, pp. 51–54. (in Russ.)
14. Gargay, V.B. (2004). Teacher development models in the West. In: *Methodist*, no.2, p. 8.(in Russ.)
15. Gargay, V.B. (2004). Levels of professional competence of the teacher and ways of learning in the improvement of the qualification of education workers in the West (on USA material). In: *Methodist*, no. 6, pp. 11–13. (in Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Сергиенко Александра Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Государственный университет просвещения, г. Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Arkady E. Maron – Dr. Sci. (Education), Prof., Leading Researcher, State University of Education, Moscow

Aleksandra Yu. Sergienko – Cand. Sci. (Education) Senior Researcher, Federal State University of Education, Moscow

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 374.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-180-196

КРОСС-ПРОЕКТНАЯ МОДЕЛЬ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Певзнер М. Н.¹, Тимофеев К. А.²✉, Пермяков А. В.³

^{1,3,3} Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

¹ Mikhail.Pevzner@novsu.ru

² ✉ kirya_timofeev_2017@mail.ru

³ Anatoly.Permakov@novsu.

Статья поступила в редакцию 14.08.2025
Одобрена после рецензирования 20.08.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования проектной компетентности у учащихся психолого-педагогических классов в контексте модернизации системы подготовки педагогических кадров. Авторы ставят задачу повышения эффективности предпрофессиональной подготовки школьников посредством внедрения инновационной кросс-проектной модели. Выдвигается гипотеза о том, что экспериментально разработанная модель, основанная на принципах межуровневого взаимодействия, распределённой экспертизы и интеграции в реальную практику, способствует более эффективному формированию проектной компетентности по сравнению с традиционными подходами. В статье анализируются недостатки существующих стратегий интеграции школьников в профессиональную среду, приводится описание авторской кросс-проектной модели и её концептуального ядра. Основное внимание уделяется практической реализации модели в ходе формирующего эксперимента и анализу её влияния на мотивационно-ценностный, когнитивно-исследовательский, организационно-деятельностный и коммуникативно-презентационный компоненты проектной компетентности учащихся. Эмпирические данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о высокой эффективности предложенной модели. Участники экспериментальной группы продемонстрировали качественный скачок в понимании сути проектной деятельности, переход от реферативного подхода к созданию реальных практико-ориентированных продуктов, а также значительное развитие метапредметных и коммуникативных навыков. Отмечается преодоление дефицита субъектности, рост осознанной мотивации к выбору педагогической профессии и формирование позитивного отношения к проектной деятельности. Доказано, что модель является технологией взаимного развития всех участников образовательного процесса, включая студентов-наставников.

Ключевые слова: кросс-проектная модель, проектная компетентность, психолого-педагогический класс, межуровневое взаимодействие, квазигоризонтальное наставничество, педагогические пробы, предпрофессиональная подготовка.

Финансирование: Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 24-18-20095 «Региональный педагогический кластер как ресурс инновационного развития территории» и финансовой поддержки Новгородской области.

Для цитирования: Певзнер М. Н., Тимофеев К. А., Пермьяков А. В. Кросс-проектная модель как инновационная технология формирования проектной компетентности у учащихся психолого-педагогических классов // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 180–196, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-180-196>

Original article

CROSS-PROJECT MODEL AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR DEVELOPING PROJECT COMPETENCE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES STUDENTS

M. Pevzner¹, K. Timofeev²✉, A. Permyakov³

^{1,3,3} Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

¹ Mikhail.Pevzner@novsu.ru

² ✉ kirya_timofeev_2017@mail.ru

³ Anatoly.Permyakov@novsu.ru

The article was submitted on 14.08.2025

Approved after review on 20.08.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The article discusses the problem of developing project competence in students of psychological and pedagogical classes (PPC) in the context of modernizing the system of training pedagogical personnel. The authors set the task of improving the effectiveness of pre-professional training of schoolchildren through the introduction of an innovative cross-project model. The hypothesis is put forward that the experimentally developed model, based on the principles of inter-level interaction, distributed expertise, and integration into real practice, contributes to the more effective formation of project competence compared to traditional approaches. The article analyzes the shortcomings of existing strategies for integrating schoolchildren into the professional environment (school-university networking, cross-age technologies, isolated project activities) and describes the author's cross-project model and its conceptual core. The main focus is on the practical implementation of the model during a formative experiment and the analysis of its impact on the motivational-value, cognitive-research, organizational-activity, and communicative-presentation components of students' project competence. Empirical data obtained in the course of experimental work testify to the high effectiveness of the proposed model. The participants in the experimental group demonstrated a qualitative leap in their understanding of the essence of project activity, a transition from a referential approach to the creation of real practice-oriented products, as well as a significant development of meta-subject and communication skills. There was a noticeable overcoming of the deficit of subjectivity, an increase in conscious motivation to choose the teaching profession, and the formation of a positive attitude toward project activity. It has been proven that the model is a technology for the mutual development of all participants in the educational process, including student mentors.

Keywords: cross-project model, project competence, psychological and pedagogical class, inter-level interaction, quasi-horizontal mentoring, pedagogical trials, pre-professional training.

Financing: The study was carried out with the support of the Russian Science Foundation grant No. 24-18-20095 "Regional pedagogical cluster as a resource for innovative development of the territory" and financial support from the Novgorod region.

For citation: Pevzner, M. N., Timofeev & K. A., Permyakov, A. V. (2025). Cross-project model as an innovative technology for developing project competence of psychological and pedagogical classes student. In: *Man and Education*, 3 (84), 180–196. (in Russ.) <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-180-196>

Введение и обзор материалов по теме исследования

Стратегическое развитие Российской Федерации и отечественного образования детерминирует необходимость модернизации системы подготовки будущих педагогических кадров, которая выявляет противоречие между государственными векторами и реальной практикой. Ключевыми проблемами, отражёнными в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р), являются «недостаточная мотивированность абитуриентов к освоению педагогических специальностей», «высокая доля отсева студентов в процессе обучения», а также «недостаток комплексных мер по ранней профориентации школьников на педагогические профессии». Ответом на данный вызов становится возрождение и институционализация системы предпрофессиональной педагогической подготовки, ядром которой выступают психолого-педагогические классы (ППК). Актуальность ППК продиктована не только необходимостью раннего погружения школьников в профессию, но и ответом на вызовы современности: гуманизацию, практикоориентированность и запрос на формирование новых компетенций педагога (soft, self, digital skills). Ключевым документом, системно описывающим сущность, цели и механизмы функционирования психолого-педагогических классов, в настоящее время является «Концепция профильных психолого-педагогических классов» (2021 г.). Вместе с тем, в научной литературе и педагогической практике их концептуализация осуществляется в рамках двух основных подходов: формально-организационного и ценностно-ориентированного, культуросообразного. Формально-организационный подход трактует ППК как особую организационную структуру, обеспечивающую построение профессионально ориентированного педагогического процесса на основе научных прин-

ципов. Ключевыми характеристиками такой структуры выступают избирательный принцип комплектования и профилизация содержания образования за счёт углублённого изучения дисциплин психолого-педагогического и гуманитарного циклов [1; 2]. В рамках альтернативного, ценностно-ориентированного, культуросообразного подходов ППК рассматривается не столько как административная структура, сколько как уникальная воспитательная среда. В этой парадигме ППК осмысливается как социокультурный феномен – «место встречи будущего учителя с контекстом педагогической культуры», где происходит его профессиональное и личностное становление [3]. Несмотря на различие в акцентах, оба подхода объединены одной целью – выявление педагогически одарённых школьников и формирование у них готовности к профессионально-личностному самоопределению.

Таким образом, ренессанс психолого-педагогических классов требует не простого воссоздания прошлых форм, а синтеза лучшего отечественного опыта с ориентацией на новый образовательный ландшафт. Это ставит перед педагогической наукой и практикой задачу разработки и внедрения инновационных технологий, способных наполнить деятельность ППК актуальным содержанием и обеспечить эффективную интеграцию школьников в профессионально-педагогическое сообщество.

Под инновационной технологией в данном контексте следует понимать, как отмечают российские исследователи С.В. Силкин и А.В. Хуторской, не просто новую методику, а системно организованную и научно обоснованную деятельность по внедрению новшеств, приводящую к измеримому повышению эффективности образовательного процесса [4; 5]. Одной из таких ключевых технологий, обладающей значительным дидактическим потенциалом, является проектная деятельность. В рамках нашего исследования мы, солидаризируясь с учёным З.В. Тороповой, определяем её как форму учебно-познавательной активности, заключающуюся в

мотивационном достижении сознательно поставленной цели через создание субъективно или объективно значимого продукта или решения [6]. Данный процесс, от замысла до итоговой презентации, носит управляемый, целенаправленный и результативный характер, а его ключевой функцией является развитие универсальных учебных действий и познавательных процессов личности [7; 8; 9].

При этом важно отметить, что проектная деятельность, имея глубокие историко-педагогические корни (Дж. Дьюи, У. Килпатрик), сегодня институализирована во ФГОС и является обязательным элементом образовательной программы на старшей ступени обучения в средней школе. Однако простое введение проектной деятельности в нормативное поле ставит перед образовательным процессом более сложную задачу, чем обучение алгоритму выполнения проекта. Речь идёт о переходе от формирования отдельных компетенций к становлению интегральной проектной компетентности. В отечественной педагогике, в частности в работах А.В. Хуторского, эти понятия чётко разграничиваются: компетенция – это отчуждённое, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, в то время как компетентность – это уже владение, применение и адаптация учеником соответствующей компетенции, включающая его личностное отношение к ней и предмету деятельности [10]. Иными словами, можно обладать набором проектных компетенций (ставить цель, планировать, искать информацию), но не быть компетентным, то есть быть неспособным мобилизовать эти знания для продуктивного решения реальной задачи. Актуальность этого разграничения многократно возрастает в современных условиях, где проектно-ориентированный подход становится доминирующей формой организации труда во многих профессиональных сферах.

В рамках нашего исследования мы определяем проектную компетентность не просто как набор умений, а как *инте-*

гративное качество личности, которое выражается в готовности и способности самостоятельно и осознанно инициировать, планировать, реализовывать и рефлексировать деятельность, направленную на создание нового, субъективно или объективно значимого продукта (решения) для разрешения реальной проблемы. Ввиду этого, перед системой образования встаёт стратегическая задача: создать такие педагогические условия, которые обеспечивали бы не фрагментарное освоение проектных знаний и умений, а системное формирование проектной компетентности у учащихся средней школы, для дальнейшей безболезненной экстраполяции её в профессиональную среду и практику. Система образования в качестве ответа на этот вызов представляет некоторые стратегические решения, направленные на интеграцию школьников в предпрофессиональную среду. Анализ научной литературы и передовой педагогической практики позволяет выделить три ключевые, но недостаточные для комплексного решения данной проблемы стратегии.

Первая стратегия заключается в развитии сетевого взаимодействия по модели «школа–вуз». Данный подход, получивший широкое распространение, предполагает использование кадрового и материально-технического потенциала университета для нужд школы, что способствует ранней профориентации и повышению качества профильного обучения. Однако, при всей своей значимости, эта модель характеризуется имманентными ограничениями. Взаимодействие зачастую носит иерархический и ресурсно-ориентированный характер, где вуз выступает в роли «старшего партнёра», а школа – потребителя образовательных услуг и среды. Это препятствует формированию подлинно субъект-субъектных отношений и равноправного партнёрства [11; 12; 13].

Вторая стратегия предполагает внедрение кросс-возрастных и кросс-модульных технологий. Эти технологии, опирающиеся на теорию «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского, направлены на преодоле-

ние барьеров внутри образовательных систем. Они демонстрируют высокую эффективность квазигоризонтального обучения, где старшие студенты выступают наставниками для младших, способствуя глубокой рефлексии у всех участников. Вместе с тем, действие таких технологий, как правило, локализовано в рамках одной образовательной организации и ориентировано на эпизодическое взаимодействие, не приводя к созданию единого, устойчивого межуровневого сообщества [11; 14; 15].

Третья стратегия состоит в популяризации и повсеместной интеграции проектной деятельности. Являясь одной из ключевых технологий современного образования, проектный метод в традиционной практике реализуется не в полной мере. Школьные проекты зачастую остаются изолированными, выполняются под руководством одного учителя и лишены системной междисциплинарной и межуровневой поддержки. Анализ показывает, что даже в передовых моделях высшего образования сохраняется барьер институциональной замкнутости: проектные команды формируются из студентов одного уровня, а взаимодействие с другими звеньями образовательной цепи (школами, колледжами) носит внешний, а не интегративный характер. В результате школьники не становятся равноправными участниками и соавторами проектной деятельности [16; 17].

Таким образом, анализ доминирующих стратегий выявляет ключевое системное противоречие. С одной стороны, существует объективная потребность в создании систем взаимодействия разных уровней образования для интеграции школьников в предпрофессиональную среду. С другой — имеющиеся стратегии решают эту задачу лишь фрагментарно, не преодолевая барьеры иерархии, локальности и институциональной замкнутости.

Для разрешения данного противоречия нами была разработана и апробирована **кросс-проектная модель**. Она реализуется в виде инновационной технологии, обеспечивающей формирование у школьников проектной компетентности через их по-

гружение в предпрофессиональную среду. Наиболее продуктивной группой для имплементации кросс-проектной модели, на наш взгляд, являются именно профильные психолого-педагогические классы. Ключевым фактором, обуславливающим данный выбор, является изначально высокая мотивационная готовность обучающихся ППК к освоению педагогической деятельности, что позволяет им занимать активную субъектную позицию в рамках профессиональных проб, а не оставаться пассивными объектами обучения. Наряду с этим, содержание кросс-проектной модели органично соответствует целям профильного обучения, обеспечивая необходимый переход от теоретического изучения педагогических проблем к их практическому исследованию и проектированию решений. Не менее важным является и то, что ППК выступают начальным звеном в системе непрерывной подготовки педагогических кадров. Следовательно, апробация модели на их базе позволяет отладить механизмы преемственности и заложить основы профессиональной идентичности на довузовском этапе образования.

Концептуальное ядро данной модели заключается в создании единого проектного поля, в рамках которого формируются гетерогенные команды, объединяющие участников различных ступеней системы образования: обучающихся общеобразовательных школ, студентов колледжа и вуза, а также преподавателей высшей школы. Функциональная дифференциация ролей осуществляется на основе специфических компетенций участников. *Школьники психолого-педагогических классов* выступают инициаторами проекта, отвечая за идентификацию проблемы и генерацию первоначальных идей. Их деятельность сопровождаются *студенты педагогического института*, которые выполняют функции академических наставников, обеспечивая теоретическую глубину, методологическую корректность исследования и помощь в его структурировании. В свою очередь, студенты педагогического колледжа в роли тьюторов обеспечивают практи-

ческую реализуемость проекта, адаптируя его к реальным условиям образовательной организации и организуя «полевые» этапы исследования.

Высший экспертный уровень представлен преподавателями вуза, которые выступают супервизорами для студентов-наставников, а также осуществляют общую фасилитацию и модерацию всего проектного процесса. Роль преподавателей вуза в этой структуре является системообразующей. Выступая в качестве супервизоров, они не просто контролируют работу студентов-наставников, а осуществляют их методологическую подготовку, помогая трансформировать теоретические знания в практические инструменты наставничества. Именно преподаватели задают общую стратегическую рамку проектной деятельности, обеспечивают её научную состоятельность и выступают гарантами качества конечных продуктов. Их участие предотвращает превращение модели в замкнутую систему «студенты учат школьников», вводя в неё высший уровень экспертизы и обеспечивая преемственность между академической наукой и образовательной практикой. Таким образом, они выполняют функцию не только модераторов, но и «играющих тренеров» для всей межуровневой команды.

Материалы и методы исследования

Предметом настоящего исследования являлась разработка и апробация кросс-проектной модели у учащихся психолого-педагогических классов. Исследование было реализовано с применением комплексной методологии, сочетающей теоретические и эмпирические подходы.

Теоретическую основу составили методы анализа научной, методической и специализированной психолого-педагогической литературы по проблематике исследования, а также сравнительный анализ и обобщение существующих стратегий интеграции школьников в профессиональную среду.

Эмпирическая часть исследования включала педагогический эксперимент,

проведённый в три этапа: констатирующий, формирующий и контролирующий. В качестве основных эмпирических методов использовались: анкетирование 40 респондентов, полуструктурированное интервью, педагогическое наблюдение, а также метод экспертных оценок и анализ продуктов деятельности школьников (учебных проектов). Исследовательская выборка на констатирующем и контролирующем этапах состояла из 40 учащихся 10-х профильных психолого-педагогических классов г. Великого Новгорода. Для проведения формирующего этапа эксперимента участники были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 20 человек в каждой.

Результаты и обсуждение

На начальном, констатирующем этапе нашего опытно-экспериментального исследования, направленного на разработку и апробацию кросс-проектной модели, ключевой задачей являлась диагностика исходного уровня знаний, представлений, опыта и мотивационно-ценностных установок нашей целевой группы, а именно школьников университетских психолого-педагогических классов ЭГ и КГ через проведение опроса в формате анкетирования на тему «Мой опыт в проектной деятельности». Понимание начальных параметров позволило выявить системные лакуны и когнитивные искажения в восприятии проектной деятельности, сформированные в рамках существующей школьной практики.

Анализ полученных эмпирических данных позволяет констатировать наличие сложной и противоречивой картины в сознании респондентов. Подавляющее большинство учащихся (80%) заявляют о знакомстве с понятием «проект», при этом оставшиеся респонденты (20%) имеют «неструктурированное представление» о проектной деятельности. Отметим, что школьников, не знающих абсолютно ничего про проект и проектную деятельность, не было обнаружено вовсе. Наряду с высоким уровнем осведомлённости, практи-

ческий опыт участия в проектной деятельности имеют 60% респондентов, причём для 50% этот опыт ограничивается одним проектом. Более того, анализ показывает, что этот проектный опыт практически гомогенен и на 85% состоит из учебных (школьных) проектов. Это позволяет сделать первый диагностический вывод о том, что знакомство с проектной деятельностью носит преимущественно теоретический или узко-академический характер, оторванный от широкого спектра социальных, волонтерских, исследовательских и психолого-педагогических практик.

Анализ ассоциативного поля и знаний об этапах проекта выявил ключевую когнитивную установку школьников. Наиболее популярные ассоциации с понятием «проект» – это «Презентация» (70%) и «Некий результат» (60%). Необходимо отметить, что более половины респондентов, при незначительном опыте реализации проектов, как отмечалось ранее – уже проявляют отрицательное и пренебрежительное отношение к подобной деятельности. Это находит отражение также в ассоциативном ряду, в частности у 60% школьников «проект» и «проектная деятельность» ассоциируются с «Трудной работой» и со «Сложностью». При этом, такие варианты ответов, как «Творчество», «Идея» и «Интересная задача» заинтересовали менее трети респондентов (30%). Подобные негативные убеждения связаны, на наш взгляд, с тем, что в образовательном процессе в школе метод проектов не так востребован в учебных предметах. Эти установки также подтверждаются ответами респондентов на вопрос о знании этапов проектной деятельности: если начальные («Постановка целей» – 75%) и финальные («Презентация/отчёт» – 70%) этапы известны большинству, то срединные, производственные этапы демонстрируют значительный провал в осведомлённости. Так, этап «Разработка / создание продукта» известен лишь 45% опрошенных, а о ключевом для современной методологии этапе «Тестирование, апробация/доработка» знают всего 25%. Это свидетельствует

о том, что у преобладающего числа школьников в процессе проектной деятельности формируется лишь публично-ориентированная парадигма восприятия подобной деятельности.

В данном контексте проект воспринимается школьниками не как целостный процесс решения проблемы, а как подготовка и публичная защита некоего конечного результата. Ценность процесса, итераций, работы над ошибками и улучшения продукта нивелируется в пользу формального акта представления. Наиболее показательными являются данные о ролевых предпочтениях в процессе работы над проектом. Наблюдается ярко выраженная асимметрия: абсолютное большинство (80%) выбирает роль «Дизайнер / оформитель». В то же время роли, требующие аналитических, исследовательских и управленческих компетенций, находятся на периферии выбора: «Руководитель проекта» (20%), «Разработчик» (5%), и, что особенно тревожно для учащихся психолого-педагогического профиля, «Исследователь» (5%). Данный феномен мы можем аргументировать фактом наличия дефицита субъектности в образовательном процессе. Учащиеся не видят себя в роли активных преобразователей, исследователей и организаторов процесса. Они предпочитают занимать комфортную, исполнительскую позицию, отвечающую за внешнее оформление, что полностью согласуется с описанной выше публично-ориентированной парадигмой. Интересно заметить, что, с одной стороны, в ответах на открытые вопросы учащиеся признают «командную работу» важнейшим фактором успеха в реализации проекта. С другой стороны, в ассоциативном ряду её выбирают лишь 40% респондентов, а при выборе формата работы предпочтение отдаётся «небольшой группе, 2-3 человека» (60%) и «самостоятельно» (55%), в то время как работа в «большой команде, от 4 человек», наименее популярна (20%). Это может свидетельствовать о негативном опыте работы в больших коллективах, где происходит размывание ответственности («один работает за всех», как указали неко-

торые из респондентов), и о стремлении к работе в более контролируемой и психологически безопасной среде.

Несмотря на выявленные дефициты, анализ мотивационной сферы учащихся при ответах на вопрос о том, в какой области они видят свой потенциальный проект, демонстрирует значительный потенциал. Тематические интересы респондентов четко коррелируют с их профессиональной ориентацией. Абсолютным лидером для будущих проектов является тема «Психология и личностное развитие» (75%), также высок интерес к темам «Искусство и культура» (55%) и «Здоровый образ жизни» (50%). Это свидетельствует о наличии внутренней, профильной мотивации, которая может стать движущей силой в образовательном процессе. Более того, 65% учащихся уже имеют собственные идеи для проектов (20% – конкретную, 45% – общее представление), что говорит о наличии латентного творческого и инициативного потенциала, который не находит полной реализации в рамках текущей образовательной практики. Наконец, блок вопросов, посвященный наставничеству, демонстрирует явный запрос на выход за пределы школьной системы. Наиболее эффективными наставниками школьники видят «Студента старших курсов» (45%) и «Преподавателя ВУЗа» (25%), в то время как «Учитель школы» (15%) воспринимается как менее авторитетная фигура в данном контексте.

Школьники выделили ключевые качества, ценимые в наставнике, обратив внимание, что они носят не контролирующий, а поддерживающий и развивающий характер. На первом месте – «Умение ясно и понятно объяснять» (60%), за ним следуют «Терпение и поддержка» (45%) и «Профессионализм и экспертность» (40%). Это запрос на компетентного фасилитатора, а не на строгого руководителя. Относительно предпочтительного формата взаимодействия – это регулярное, структурированное и живое общение: «Групповые занятия» (45%) и «Оффлайн-встречи» (30%) с частотой «Раз в неделю»

(45%). Это говорит о потребности в системной, вовлечённой поддержке на протяжении всего проекта.

Первичная диагностика уровня сформированности проектной компетентности у современных школьников психолого-педагогических классов выявила ряд системных дефицитов и лакун. Данное обстоятельство лишь актуализирует задачу по разработке и внедрению комплексной программы развития проектной компетентности. В связи с этим, формирующий этап опытно-экспериментального исследования был направлен на целенаправленное формирование когнитивных установок, выявление возможностей для личностного развития и разрушение стереотипов о проектной деятельности.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы, направленный на апробацию разработанной кросс-проектной модели, проводился в период с марта по апрель 2025 года. Для реализации поставленных задач были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы, гомогенные по своему составу и включавшие по 20 учащихся 10-х психолого-педагогических классов. Ключевое различие в организации образовательного процесса заключалось в том, что в контрольной группе работа над индивидуальным проектом осуществлялась в рамках стандартной школьной дисциплины «Индивидуальный проект» (1 час в неделю в течение года), тогда как для экспериментальной группы была реализована программа дополнительного образования «Основы проектной деятельности» на базе Междисциплинарного центра открытого образования Педагогического института НовГУ, спроектированная в соответствии с принципами кросс-проектной модели. Данная программа включала в себя интенсивный 4-недельный развивающий курс по формированию проектной компетентности. Для эффективной реализации кросс-проектной модели было сформировано 8 проектных команд. Каждая команда имела гетерогенный состав и включала: 1-3 учащихся 10-го психолого-педагогиче-

ского класса, 1 студента педагогического колледжа и 1-2 студентов педагогического института.

Реализация кросс-проектной модели на данном этапе осуществлялась через последовательное и системное формирование четырёх взаимосвязанных компонентов проектной компетентности (мотивационно-ценностный, когнитивно-исследовательский, организационно-деятельностный, коммуникативно-презентационный компоненты), что позволило обеспечить переход учащихся от репродуктивных умений к становлению полноценной субъектной деятельности.

Первым шагом стало формирование мотивационно-ценностного компонента. Ключевой педагогической задачей на данном этапе являлась деконструкция утилитарного, формального понимания проекта и создание условий для зарождения внутренней, лично значимой мотивации. Исходная установка учащихся, выявленная на констатирующем этапе, рассматривала проект как формальность и обязанность для получения оценки. Для её преодоления студентами вуза было проведено погружение учащихся в историю и сущность проектного метода, а также введение межуровневой структуры наставничества.

Затем был задействован механизм погружения в аутентичный профессиональный контекст. Студенты педагогического колледжа, выступая в роли тьюторов-практиков, представили анализ реальных проблем современной школы, являясь носителями «живого» знания. Именно этот анализ, основанный на практическом опыте непосредственной работы в образовательной организации, позволил выделить следующие превалирующие проблемы: однотипность методов преподавания; информационная перегрузка учащихся; дефицит развития «soft skills». Это позволило школьникам выбрать для своих проектов не абстрактную, а подлинную проблему, актуальность которой была подтверждена студентами-наставниками. Таким образом, произошёл сдвиг мотива-

ционного фокуса с внешнего (оценка) на внутренний (желание решить реальную задачу). Первый этап завершился формированием 8 гетерогенных проектных команд, созданных на основе добровольного выбора её членов и общего интереса к проблеме, тем самым обеспечив психологически комфортную и мотивирующую среду для дальнейшей работы.

Сформировав устойчивую внутреннюю мотивацию и команду, мы перешли к развитию когнитивно-исследовательского компонента. Целью этого этапа было вооружить учащихся методологическим инструментарием для перехода от общего проблемного поля к аргументированной постановке актуальности, цели, задач и гипотезы исследования. В рамках интерактивных форматов и деловых игр («Молодой проектировщик») школьники осваивали методы декомпозиции проблем, анализа рисков и поиска релевантной и достоверной информации. На данном этапе в полной мере проявилась ценность дифференцированного наставничества: студенты-тьюторы помогали увидеть проявления общих педагогических проблем в конкретных школьных ситуациях, например, как «дефицит soft skills» (общая проблема) проявляется в конкретных школьных ситуациях: «отсутствие системы информирования о внеклассных мероприятиях», «неумение учеников работать в команде на уроке» и т.д. Они выступали носителями реальных кейсов, придавая обсуждению практическую достоверность. В то же время, студенты-наставники направляли дискуссию, помогая переформулировать бытовые наблюдения в корректные педагогические противоречия, что является фундаментом любого научного исследования.

Логическим продолжением и кульминационным этапом реализации модели стало формирование организационно-деятельностного компонента. Этот блок знаменовал собой переход от проектировочной к практической фазе и был нацелен на преодоление главного барьера традиционного школьного проектирования – его оторванности от реальной жизни. Центральным

элементом здесь стала организация и проведение первичных педагогических проб: каждая проектная команда разработала и провела авторское интерактивное занятие (урок, мастер-класс, игровую разминку), направленное на решение их локальной проблемы. Например, команда, чей проект был посвящён борьбе с гиподинамией и стрессом, разработала и провела для младших школьников серию коротких игровых разминок на переменах, способствующих психоэмоциональной разгрузке. Успешность этапа была обеспечена слаженной работой межуровневой системы наставничества: студенты-наставники обеспечивали теоретическую и дидактическую основу проб, а студенты-тьюторы осуществляли непосредственное сопровождение и супервизию в «полевых» условиях. Именно благодаря этой особенности, реализация данного этапа создала уникальные педагогические условия: школьники получили возможность не просто составить занятие «на бумаге» в безопасной среде, но и провести его апробацию на релевантной выборке, собрать «живые» данные, а также погрузиться в атмосферу реального образовательного процесса, уже не в роли объекта получения знаний, а в роли полноценного субъекта данного процесса. Эффективность такого подхода ярко иллюстрируется рефлексивным отзывом одного из участников, уже имеющего опыт вожатской деятельности: *«В лагере ты делаешь, как чувствуешь. А здесь студенты пединститута сначала объяснили нам, почему именно так нужно строить занятие, а не иначе... Это совсем другой уровень понимания»*. Таким образом, проект в рамках кросс-проектной модели трансформировался из формального академического упражнения в глубокий, осмысленный и развивающий профессиональный опыт.

Полученный в ходе практической деятельности опыт и его результаты требовали грамотной публичной защиты проекта, что стало задачей заключительного этапа — формирования коммуникативно-презентационного компонента. Работа была сфокусирована на освоении

технологий эффективной визуализации данных и развитии риторической грамотности и гибкости у школьников ЭГ. На этом этапе произошло финальное объединение усилий наставников: студенты педагогического института, используя формат «играющих тренеров», представили школьникам презентации собственных научных проектов, но не в качестве эталонного образца, а в формате рефлексивной деконструкции. Студенты целенаправленно демонстрировали типичные ошибки, допущенные ими (перегруженные текстом слайды, неудачные цветовые схемы, неинформативные диаграммы) и комментировали их. Такой подход позволил школьникам не просто пассивно усвоить правила, а на реальных примерах увидеть разницу между эффективной и неэффективной визуализацией, развивая у них критическое отношение к собственным презентационным материалам. В то же время, студенты колледжа организовывали тренинги по риторической гибкости и адаптации стиля речи, лексики и аргументации выступления для разных целевых аудиторий («Научный доклад» для экспертов, «Питч» для сверстников, «Разговор» для родителей). В результате учащиеся подошли к итоговой защите не просто с набором слайдов, а с целостным, отрепетированным и гибким выступлением, готовым к ведению продуктивного диалога и представлению результатов своей деятельности перед любой аудиторией.

На контролирующем этапе опытно-экспериментального исследования по апробации кросс-проектной модели была проведена контрольная диагностика сформированности проектной компетентности у учащихся ППК экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп. В качестве ключевых диагностических процедур использовались метод опроса в формате анкетирования с участниками обеих групп, полуструктурированное интервью и организация публичной защиты итоговых индивидуальных проектов с последующей экспертной оценкой.

Проекты, представленные участниками ЭГ, продемонстрировали качественный скачок в понимании сути проектной деятельности и в том, что подобная деятельность имеет значительный потенциал в психолого-педагогической области. В отличие от традиционных школьных работ, проекты представителей ЭГ носили ярко выраженный практико-ориентированный и социально значимый характер. Ключевой особенностью проектной деятельности школьников ЭГ являлось то, что в процессе их работы была осуществлена не только разработка, но и реальная апробация продукта их деятельности. Так, проект «Как «утекают» деньги?» был реализован в формате интерактивного классного часа по финансовой грамотности для школьников. Проект «Chillroom» представлял собой междисциплинарное исследование по организации образовательного пространства, итогом которого стал виртуальный макет зон для учёбы и отдыха. Проект «Игротека для перемен» был реализован через серию практических активностей с младшими школьниками и возымел дополнительный педагогический эффект, вовлекая в свою деятельность старшеклассников из непрофильных классов.

Анализ проектов участников ЭГ через призму компонентов проектной компетентности показал высокий уровень их сформированности. Так, проявления мотивационно-ценностного компонента нашли своё отражение в том, что все проекты были направлены на решение реальных, а не умозрительных проблем школы. Учащиеся в интервью отмечали, что их работа была *«тем самым, что показало им, что такое настоящая педагогическая деятельность»*, и именно это свидетельствует о формировании ценностного отношения к профессии. Помимо аксиологической составляющей, важной задачей кросс-проектной модели являлось сформировать у школьников интерес к роли исследователя своей будущей профессии и профессиональной среды. Поэтому проекты у абсолютного большинства школьников ЭГ строились на основе самостоятель-

но проведённой первичной диагностики (опросов, наблюдений), анализа аналогов и теоретических источников, а не на компиляции информации из различных информационных источников. Это свидетельствует о высокой степени развития когнитивно-исследовательского компонента у школьников в процессе их проектной деятельности.

Также стоит подчеркнуть, что ключевым отличием проектной деятельности при апробации кросс-проектной модели стало наличие этапа педагогических проб, соответствующих организационно-деятельностному компоненту модели. Учащиеся не просто проектировали, но и реализовывали свои идеи (проводили уроки, организовывали игры), получая реальный практический опыт. Финальным этапом проектной деятельности является презентация итогового продукта или результата проектной работы. Школьники продемонстрировали высокий уровень сформированности коммуникативно-презентационного компонента в рамках проектной деятельности. На защите итогового результата их деятельности представлялся не просто доклад, а апробированный продукт и результаты его внедрения, что требовало более высокого уровня аргументации и рефлексии.

В отличие от ЭГ, контрольная группа продемонстрировала результаты, типичные для традиционной организации проектной деятельности в школе. Тематика проектов носила разрозненный, предметно-ориентированный характер («Образ Печорина в произведении «Герой нашего времени»», «Как вырастить улитку?», «Разработка новой технологии броска в кольцо»). Анализ проектов КГ по тем же компонентам выявил существенные различия и дефициты: так мотивационно-ценностный компонент был выражен слабо; мотивация носила преимущественно внешний (получение оценки) или узколичностный характер. Проекты не были направлены на решение социальных или психолого-педагогических проблем, при условии, что группы были гомогенны

по составу и являлись представителями ППК.

Когнитивно-исследовательский компонент был представлен в редуцированном виде, так как деятельность в основном сводилась к поиску и компиляции информации из открытых источников. Организационно-деятельностный компонент практически не был сформирован. Процесс работы строился не по этапам проектного цикла, а по привычной и упрощённой схеме «написание текста — оформление презентации». Этапы диагностики, планирования и практической апробации отсутствовали. Коммуникативно-презентационный компонент сводился к пересказу собранной информации, а не к презентации собственного решения и его эффектов.

Столь значимые отличия в результатах обусловлены не только содержанием, но и самой организацией процесса, в частности системой наставничества. Данные выводы подтверждаются и прямой речью участников КГ, которые в ходе интервью отмечали формальное и отстранённое отношение со стороны своих руководителей-учителей: *«Невозможно было собраться после уроков, из-за загруженности учителя»; «Всё проходило в онлайн-формате, мне это было неудобно, а учитель лично не мог, поэтому я всё взял в свои руки и делал сам»; «Учитель прямо обозначил свою незаинтересованность и сказал, что поставит оценку просто так, сделай что-то».*

Для объективизации оценки качества итоговых продуктов была привлечена экспертная комиссия, в состав которой вошли преподаватели вуза и педагоги-практики. Оценка проводилась по ряду критериев: глубина проработки проблемы, методологическая состоятельность исследования, практическая значимость и качество итогового продукта, а также уровень его публичной защиты. Особенно показательными стали различия по критерию актуальности решаемых проблем для современной школы. Проекты ЭГ, сформированные из реальных запросов, внесённых студентами-практиками, и основанные на пер-

вичной диагностике, получили высокие баллы за их несомненную связь с жизнью школы и практическую значимость. В противовес этому, проекты КГ, носящие преимущественно предметно-реферативный характер, были оценены как обладающие низкой практической релевантностью и оторванностью от реальных потребностей образовательной среды.

Не менее значимые расхождения были зафиксированы в оценке коммуникативно-презентационного компонента. Участники ЭГ продемонстрировали способность логично и структурированно излагать материал, эффективно используя отведённое время, и уверенно вести научную дискуссию, аргументированно отвечая на вопросы экспертов. В то же время, выступления учащихся КГ часто носили характер монотонного зачитывания текста с листа или слайда. Многие из них не смогли уложиться в установленный регламент, а в ходе ответов на вопросы экспертов испытывали явные затруднения, демонстрируя неспособность свободно рассуждать за рамками подготовленного материала. Таким образом, кросс-проектная модель способствует формированию не только исследовательских, но и важнейших практических и коммуникативных компетенций, в то время как традиционный подход ограничивается развитием преимущественно репродуктивных и оформительских навыков.

Столь существенные различия в качестве и содержании итоговых продуктов обусловлены не только разной организацией процесса, но и глубокими внутренними изменениями, произошедшими с участниками экспериментальной группы. Для верификации этих изменений была проведена итоговая диагностика в форматах анкетирования и полуструктурированного интервью, которая выявила следующие фундаментальные сдвиги. Проведённый контрольный срез данных свидетельствует о высокой оценке эффективности курса со стороны школьников ЭГ. 100% респондентов отмечают положительную динамику в понимании сути проекта: 66,7% считают, что стали понимать «значительно лучше»,

а 33,3% достигли уровня «отлично понимаю, при необходимости смогу объяснить другим». Проведённый в то же время опрос в КГ показал иную картину: лишь 15% участников отметили, что стали лучше понимать суть проекта, в то время как 85% не зафиксировали у себя значимых изменений. Это подтверждается и оценкой полезности курса: 100% участников ЭГ сочли его «очень полезным» (50%) или «полезным» (50%). Полезность предмета «Индивидуальный проект» в КГ была оценена как «нейтральная», «не очень полезная», «не понимаю, зачем это нужно» большинством респондентов (75%).

Ключевым индикатором качественного сдвига являются изменения в ассоциативном ряду школьников относительно определения проектной деятельности. Если при первичной диагностике в ЭГ доминировало формальное определение «последовательность действий для достижения цели», то на выходе абсолютное большинство (83,3%) выбирает наиболее комплексный и содержательный вариант: «Комплексная работа, включающая исследование, творчество и создание нового продукта или решения». Это свидетельствует о переходе от линейно-алгоритмического к системному, исследовательскому пониманию проекта. Анализ ассоциативного ряда также демонстрирует фундаментальную трансформацию восприятия. В ЭГ произошло смещение фокуса с итогово-презентационной на процессуальную составляющую проекта. Ассоциация «Презентация», доминировавшая на констатирующем этапе (70%), снизила свою значимость до 50%. При этом на первый план вышли процессуальные и содержательные аспекты: «Планирование» (66,7%), «Командная работа» (83,3%), «Исследование» (66,7%). Ассоциация «Трудная работа» исчезла полностью (0% по сравнению с 50% на входе). Вместо неё доминирующей стала «Интересная задача» (83,3%), что свидетельствует о формировании положительной эмоциональной и мотивационной установки. В контрольной группе, напротив, фундаментальных сдвигов в восприятии не наблюдалось.

Доминирующей ассоциацией у большинства является «Презентация» (80%), а на втором месте закрепилось понятие «Реферат» (75%). Такие процессуальные аспекты, как «Планирование» и «Исследование», были отмечены менее чем 10% участников, а ассоциация «Трудная работа» сохранилась на высоком уровне (60%).

Наиболее яркие изменения зафиксированы в ролевом самоопределении и знании этапов проектной деятельности. Если на констатирующем этапе в ЭГ 70% респондентов выбирали узкую роль «Дизайнер/оформитель», то на контрольном этапе эта роль была вовсе нивелирована. Вместо этого 50% участников указали, что «участвовали во всех ролях». Это является прямым свидетельством успешного преодоления дефицита субъектности. В КГ же ролевое самоопределение осталось на прежнем, узкофункциональном уровне: 65% идентифицировали себя как «исполнитель / искатель информации». Что касается знаний этапов проекта, дефицит которых был явным на начальном этапе, оно стало значительно более полным и системным в ЭГ. Показатели по срединным этапам, провальным на входе, существенно выросли: «Реализация проекта / Создание продукта» и «Тестирование / Апробация» теперь известны 80% участников. Более того, в сознании учащихся появились новые, ранее отсутствовавшие этапы, такие как «Планирование» (100%) и, что особенно важно, «Оценка результатов и рефлексия» (86,7%). Знания об этапах проекта у учащихся КГ не претерпели системных изменений, ограничиваясь связкой «Выбор темы» и «Защита», что не соответствует проектному типу деятельности.

Неотъемлемой характеристикой любой деятельности является этап преодоления определённых барьеров и сложностей. В контексте анализа препятствий, с которыми столкнулись учащиеся ЭГ, отметим, что произошёл переход от проблем понимания к проблемам реализации. Главной трудностью стало «сложно уложиться в сроки» (66,7%). Также отмечаются «неуверенность» (33,3%) и ощущение, что «мо-

г(ла) бы лучше» (33,3%). Это естественные и продуктивные сложности, свидетельствующие о том, что участники столкнулись с реальными вызовами практической деятельности. Для сравнения, в КГ основной сложностью были названы проблемы концептуального и организационного характера: «непонятно, что именно нужно делать» (70%) и «сложно было связаться с руководителем» (65%). Это свидетельствует о том, что участники КГ так и не перешли к этапу реальной деятельности, оставшись на уровне начальных барьеров.

Анализ данных, полученных в ходе итогового интервью, свидетельствует о качественном росте рефлексивных способностей у учащихся экспериментальной группы. Это проявляется в их способности вербализовать и оценивать ключевые личностные преобразования. В качестве наиболее ценных результатов участники выделяют развитие метапредметных и «мягких» компетенций, в частности, улучшение навыков коммуникации с людьми разных возрастов, формирование умения планировать и распределять задачи, а также приобретение опыта публичных выступлений и совместного решения проблем. В ответах учащихся КГ на аналогичный вопрос доминировали узкопредметные и технические навыки: «научился(лась) лучше делать презентации», «быстро находить информацию в интернете». Это подтверждает вывод о реферативном характере их работы.

Нельзя не отметить эволюцию представлений школьников ЭГ о командной работе и наставничестве. Предпочтение по-прежнему отдаётся «работе в небольшой группе» (83,3%), но ценность и понимание сути командной работы кардинально возросли. Представления о наставничестве стали более чёткими и сфокусированными. Роль «Студент вуза» как наиболее эффективного наставника укрепилась и стала доминирующей (86,7%). Ключевыми качествами наставника теперь с ещё большей уверенностью называются «Умение ясно и понятно объяснять» (83,3%) и «Терпение и поддержка» (83,3%).

Одним из важнейших результатов, выявленных в ходе исследования, стало подтверждение того, что кросс-проектная модель является технологией взаимного развития всех субъектов образовательного процесса. Позитивная динамика в становлении профессионально значимых качеств и компетенций была зафиксирована не только у обучающихся общеобразовательных школ — учащихся ППК, но и у студентов, представляющих различные уровни профессионального образования (высшее и среднее профессиональное). При этом характер и направленность этих изменений были обусловлены спецификой выполняемых ими ролей.

Так, для студентов высшего образования, выступавших в роли наставников, участие в данной проектной деятельности инициировало прежде всего углубление и интериоризацию теоретико-методологических знаний. Необходимость дидактического преобразования сложных научных концепций в доступный для старшеклассников формат и дальнейшая их трансляция потребовала от студентов вуза не формального владения материалом, а его глубокого осмысления. Одновременно это способствовало становлению наставнических и фасилитационных компетенций, поскольку студенты осваивали техники недирективного и горизонтального руководства: постановку развивающих вопросов, модерацию дискуссий и стимулирование команд к самостоятельному поиску решений. Отметим, что подобное взаимодействие с реальным образовательным контекстом способствовало развитию профессионально-педагогической рефлексии. Это, в свою очередь, стало стимулом для анализа разрыва между нормативными теоретическими моделями и сложностями их имплементации в образовательных реалиях.

В то же время, для студентов среднего профессионального образования, выполнявших функции тьюторов, модель выступила катализатором вербализации и систематизации собственного, зачастую интуитивного, практического опыта для

его передачи школьникам. Наиболее важным результатом для данной группы стало укрепление профессиональной идентичности: принятие роли тьютора трансформировало их самовосприятие от позиции «обучающегося» к субъектной позиции носителя профессионального опыта.

Заключение

Проведённое исследование формирования проектной компетентности у учащихся психолого-педагогических классов выявило ряд системных проблем в традиционной организации проектной деятельности: её преимущественно реферативный и теоретический характер, институциональную замкнутость, а также дефицит субъектности и мотивации у школьников. Разработанная и апробированная кросс-проектная модель, основанная на принципах квазигоризонтального наставничества, распределённой экспертизы и интеграции в реальную практику, продемонстрировала свою высокую эффективность. Модель способствовала формированию всех компонентов проектной компетентности, развитию метапредметных навыков, преодолению барьеров между разными уровнями образования и фор-

мированию позитивного, деятельностного отношения к педагогической профессии. Ключевую роль сыграли межуровневое взаимодействие, практическая направленность через механизм педагогических проб и создание поддерживающей субъект-субъектной среды. Сформулирована и эмпирически верифицирована авторская кросс-проектная модель как инновационная технология, позволяющая преодолеть имеющиеся ранее имманентные ограничения: иерархию, локальность и институциональную замкнутость.

Настоящее исследование имеет определяющее значение для профессионального становления будущих педагогов, предоставляя учащимся психолого-педагогических классов комплекс преимуществ. Оно способствует формированию их собственной проектной компетентности через освоение ролей исследователя, организатора и наставника; развитию критического мышления, коммуникативных и командных навыков; и, что особенно важно, росту осознанной мотивации к выбору педагогической профессии через получение позитивного опыта реальной квазипрофессиональной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция профильных психолого-педагогических классов. Министерство просвещения Российской Федерации, ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации». М.: Академия Минпросвещения России, 2021.
2. Хитрова А.В., Колосова Н.Н. Модель обучения в профильных психолого-педагогических классах // Концепт. 2023. № 11. С. 115–131.
3. Врублевская Е.Г. Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. № 1. С. 78–87.
4. Силкин С.В., Пачикова Л.П. Управление научно-инновационным потенциалом. Региональный аспект. Екатеринбург: УрО РАН, 2003. 30 с.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2019. 256 с.
6. Торопова З.В. Основные подходы к пониманию сущности понятий «Учебный проект», «Учебное проектирование», «Проектная деятельность школьников» // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1 (32). С. 111–114.
7. Гудкова Т.В. Педагогические основы организации проектной деятельности школьников на уроках истории // Наука и школа. 2014. № 1. С. 116–119.
8. Ручка О.Н. Сущность проектной деятельности школьников // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 2 (63). С. 254–257.
9. Ручка О.Н. Особенности проектной деятельности старших подростков при формировании уни-

- версальных учебных действий // Историческая и социальная образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 2–2. С. 235–241.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
 11. Ярмолинская М.В., Дуплийчук А.С. Формирование кросс-возрастных сообществ в школе как путь к раннему освоению новых технологий // Письма в Эмиссия.Оффлайн: сетевой журн. 2022. № 1. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3032.htm> (дата обращения: 12.06.2025).
 12. Щербаков Ю.И. Взаимодействие ВУЗа и школы в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). С. 105–107.
 13. Сардушкина Ю.А. Взаимодействие школы и ВУЗа как средство повышения результативности профориентационной работы // Психология и педагогика. 2013. № 4. С. 165–173.
 14. Сидорук Е.С. Модульное обучение как эффективный способ формирования специалиста в системе профессионального образования. Образовательная социальная сеть nsportal.ru: [сайт]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2019/01/21/modulnoe-obuchenie-kak-effektivnyy-sposob> (дата обращения: 01.05.2025).
 15. Большак А.В., Волошина К.С., Стаценко О.В. Технология кросс-модульного обучения как средство достижения эффективности образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 36–38.
 16. Петряков П.А., Историк Л.К. Проектно-созидательная модель обучения как инновационное качество образования // Человек и образование. 2006. № 6. С. 64–67.
 17. Хлебников Н.А., Обабков И.Н., Князев С.Т. [и др.] Организационная модель проектного обучения в бакалавриате // Университетское управление: практика и анализ. 2023. № 1. С. 50–57.

REFERENCES

1. *The Concept of specialized psychological and pedagogical classes* (2021). Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia (in Russ.).
2. Hitrova, A.V. & Kolosova, N.N. (2023). Model of teaching in specialized psychological and pedagogical classes. In: *Concept*, no. 11, pp. 115–131. (In Russ.)
3. Vrublevskaya, E.G. (2022). Personal outcomes of education in psychological and pedagogical classes. In: *Domestic and Foreign Pedagogy*, no. 1, pp. 78–87. (In Russ.)
4. Silkin, S.V. & Pachikova, L.P. (2003). *Management of scientific and innovative potential. Regional aspect*. Yekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)
5. Khutorskoy, A.V. (2019). *Pedagogical innovation: textbook for students of higher educational institutions*. Moscow: Akademia Publishing Center. (In Russ.)
6. Toropova, Z.V. (2012). Basic approaches to understanding the essence of the concepts of “educational project,” “educational design,” and “project activity of schoolchildren”. In: *World of Science, Culture, and Education*, no. 1 (32), pp. 111–114. (In Russ.)
7. Gudkova, T.V. (2014). Pedagogical foundations for organizing project activities for schoolchildren in history lessons. In: *Science and School*, no. 1, pp. 116–119. (In Russ.)
8. Ruchka, O.N. (2017). The essence of schoolchildren’s project activities. In: *World of Science, Culture, Education*, no. 2 (63), pp. 254–257. (In Russ.)
9. Ruchka, O.N. (2017). Features of project activities of older adolescents in the formation of universal learning activities. In: *Historical and Social Educational Thought*, vol. 9, no. 2–2, pp. 235–241. (In Russ.)
10. Khutorskoy, A.V. (2003). Key competencies as a component of a person-oriented paradigm of education. In: *Public Education*, no. 2, pp. 58–64. (In Russ.)
11. Yarmolinskaya, M.V. & Dupliychuk, A.S. (2022). Formation of cross-age communities in school as a path to early mastery of new technologies. Letters to Emission. Offline: online journal, no. 1. Available at: <http://emissia.org/offline/2022/3032.htm> (Accessed: 12 June 2025). (In Russ.)
12. Shcherbakov, Yu.I. (2014). Interaction between universities and schools in modern conditions. In: *World of Science, Culture, Education*, no. 1 (44), pp. 105–107. (In Russ.)
13. Sardushkina, Yu.A. (2013). Interaction between schools and universities as a means of improving the effectiveness of career guidance. In: *Psychology and Pedagogy*, no. 4, pp. 165–173. (In Russ.)
14. Sidoruk, E.S. (2019). *Modular training as an effective way of training specialists in the vocational education system*. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2019/01/21/modulnoe-obuchenie-kak-effektivnyy-sposob> (Accessed: 1 May 2025). (In Russ.)

15. Bolshak, A.V. & Voloshina, K.S. and Statsenko, O.V. (2022). Cross-modular learning technology as a means of achieving educational process efficiency. In: *Problems of modern pedagogical education*, no. 76-4, pp. 36–38. (In Russ.)
16. Petryakov, P.A. & Istorik, L.K. (2006). Project-creative model of education as an innovative quality of education. In: *Man and education*, no. 6, pp. 64–67. (In Russ.)
17. Khlebnikov, N.A., Obabkov, I.N. & Knyazev, S.T. et al. (2023). Organizational model of project-based learning in bachelor's programs. In: *University Management: Practice and Analysis*, no. 1, pp. 50–57. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Певзнер Михаил Наумович – доктор педагогических наук, профессор, директор Междисциплинарного центра открытого образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Тимофеев Кирилл Александрович – лаборант Междисциплинарного центра открытого образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Пермяков Анатолий Викторович – кандидат технических наук, доцент, директор педагогического института Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Mikhail N. Pevzner – Dr. Sci. (Education), Prof., Director of the Interdisciplinary Center for Open Education of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Kirill A. Timofeev – Laboratory assistant of the Interdisciplinary Center for Open Education of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Anatoly V. Permyakov – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Director of the Pedagogical Institute of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

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 373.3:159.922.8
DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-197-209

КУБЕР-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ XXI ВЕКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Берсенёва Л. В.

Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия

karapetyanl@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3209-2750>

*Статья поступила в редакцию 04.07.2025
Одобрена после рецензирования 20.07.2025
Принята к публикации 12.09.2025*

Аннотация. В статье рассматривается программа «КУБЕРЗНАЙКА: путешествуй от будущего к прошлому с русскими кубиками» как инновационное средство развития навыков XXI века у младших школьников. Обоснована педагогическая ценность конструктивной деятельности в рамках КУБЕР-конструирования, способствующей формированию креативности, критического мышления, коммуникации, самоорганизации и инженерной грамотности. Программа интегрирует элементы STEAM-подхода и проектной деятельности, что позволяет выстраивать обучение на принципах лично-ориентированного и деятельностного подходов. Анализируются как теоретические основания программы, так и результаты пилотного внедрения в образовательную практику. Уточняются педагогические условия эффективного формирования метапредметных компетенций у младших школьников. Особое внимание уделяется потенциалу сюжетно-ролевых форматов, способствующих развитию инициативности, визуального мышления и рефлексии. Делается вывод о высокой степени соответствия программы актуальным требованиям российского образования и обозначаются направления её масштабирования и совершенствования. Статья адресована педагогам, методистам и разработчикам образовательных программ, заинтересованным в практиках развития функциональной грамотности и soft skills в начальной школе.

Ключевые слова: навыки XXI века, начальная школа, инженерное мышление, проектное обучение, КУБЕР, конструирование, креативность, мягкие навыки, конструктивная деятельность.

Для цитирования: Берсенёва Л. В. Кубер-конструирование как инструмент формирования навыков XXI века у младших школьников // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 197–209. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-197-209>

Original article

KUBER-CONSTRUCTION AS A TOOL FOR DEVELOPING YOUNGER STUDENTS' SKILLS OF THE XXI CENTURY

L. Berseneva

Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

karapetyanl@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3209-2750>

The article was submitted on 04.07.2025

Approved after review on 20.07.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. The article considers the program «KUBERZNAJKA: travel from the future to the past with Russian cubes» as an innovative means of developing skills of the 21st century among younger students. The pedagogical value of constructive activities within the framework of KUBER travels, contributing to the formation of creativity, critical thinking, communication, self-organization and engineering literacy, is justified. The program integrates elements of the STEAM approach and project activities, which allows you to build training on the principles of personality-oriented and activity-oriented approaches. Both the theoretical foundations of the program and the results of the pilot implementation in educational practice are analyzed. The pedagogical conditions for the effective formation of meta-subject competencies in primary schoolchildren are being clarified. Particular attention is paid to the potential of plot-role formats that contribute to the development of initiative, visual thinking and reflection. The conclusion is made about the high degree of compliance of the program with the current requirements of Russian education and the directions of its scaling and improvement are indicated. The article is addressed to educators, methodologists and developers of educational programs interested in the practice of developing functional literacy and soft skills in elementary school.

Keywords: skills of the XXI century, elementary school, engineering thinking, project training, KUBER, design, creativity, soft skills, constructive activity.

For citation: Berseneva, L. V. (2025). Kuber-construction as a tool for developing younger students' skills of the XXI century. In: *Man and Education*, 3 (84), 197–209 (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-197-209>

Введение

Современное образование находится в точке глобального переосмысления своих целей, форм и методов. Интенсивное развитие технологий, цифровизация всех сфер жизни, изменение структуры занятости, а также новые вызовы глобального мира (экологические, социальные, демографические) требуют от подрастающего поколения не столько накопленных знаний, сколько способности быстро адаптироваться, критически мыслить, работать в команде и брать на себя ответственность. В этой связи акцент образовательных программ смещается с предметных результатов на развитие универсальных компетенций, известных как мягкие навыки (soft skills), навыки XXI века (21st Century Skills) [1; 2].

К числу ключевых навыков XXI века, согласно международным и отечественным исследованиям, относятся: критическое и креативное мышление, коммуникативные и коллаборативные способности, навыки

самоорганизации и управления информацией, цифровая и технологическая грамотность, а также эмоциональный интеллект, гибкость и устойчивость к неопределённости [3; 4; 5]. Формирование этих навыков должно начинаться не в средней или старшей школе, а с более раннего возраста, в том числе на этапе начального общего образования. Именно в этом возрасте закладываются фундаментальные механизмы мышления, мировосприятия, самооценки и мотивации ребёнка [6].

Целью данной статьи является обоснование потенциала кубер-конструирования в рамках программы «КУБЕРЗНАЙКА: путешествуй от будущего к прошлому с русскими кубиками» (далее – «КУБЕРЗНАЙКА») как эффективного инструмента формирования ключевых навыков XXI века у младших школьников. В статье рассматриваются теоретические основания программы и её соответствие современным образовательным парадигмам, а также анализируются практические

результаты внедрения кубер-конструирования в образовательный процесс.

В центре исследования — педагогические условия, методы и форматы, способствующие развитию креативности, критического мышления, коммуникации, самоорганизации и инженерной грамотности через конструирование. Поскольку программа интегрирует STEAM-подход с игровыми и культурно-историческими практиками, особое внимание уделено механизмам метапредметного и личностного развития учащегося, обеспечивающим выполнение требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) и формирование функциональной грамотности.

Конструирование как основа метапредметного развития

В условиях модернизации российского образования начальная школа становится пространством активного внедрения метапредметного подхода, проектной деятельности и новых форм организации детской активности. ФГОС НОО ориентирует педагогов на развитие универсальных учебных действий (УУД), в ряду которых регулятивные, познавательные и коммуникативные действия представляют собой основу будущих «гибких» навыков, столь востребованных в цифровом обществе [7]. Развитие этих умений возможно только в условиях, где ребёнок не является пассивным получателем знаний, а включён в активную, смысловую, эмоционально окрашенную деятельность.

Одним из перспективных направлений в работе с младшими школьниками становится интеграция технического и инженерного творчества, игрового моделирования и конструирования. Конструктивная деятельность рассматривается сегодня как мощный ресурс для формирования когнитивных и метапредметных навыков, поскольку объединяет в себе процессы анализа, планирования, пространственного мышления, рефлексии и коммуникации [8; 9]. Более того, игровые формы констру-

ирования позволяют выстраивать устойчивую внутреннюю мотивацию у ребёнка, поскольку в процессе «постройки» он сам становится автором, исследователем, творцом, а не просто исполнителем заданий [10].

Программа «КУБЕРЗНАЙКА» как педагогическая инновация

На этом фоне особенно актуальной представляется реализация образовательных программ, которые сочетают инженерный компонент с гуманитарными и культурными основаниями. Одной из таких программ является «КУБЕРЗНАЙКА: путешествуй от будущего к прошлому с русскими кубиками» [11], разработанная для младших школьников с целью формирования инженерного и креативного мышления через тематические путешествия и моделирование объектов из конструктора «КУБЕР-мини», который получил также название «Русские кубики», поскольку создавался на основе традиций русской инженерной мысли.

Эти традиции воплощены в культурных и технических символах отечественной истории — от народных ремёсел, деревянных храмов Русского Севера и модульных срубов до гиперболоидных башен В.Г. Шухова, мостов инженера Н.А. Белелюбского, инженерных изобретений И.П. Кулибина и проектов ранней вычислительной техники и кибернетики С.А. Лебедева и А.А. Ляпунова. Во все времена русская инженерия отличалась рациональностью, ориентацией на практическое решение задач, способностью соединять техническую функциональность с художественным выражением — будь то в деревянной архитектуре, оборонительных сооружениях или образовательных конструкторах советской эпохи («Юный техник», «Советский строитель»). Эти идеи отразились в дизайне конструктора «КУБЕР-мини»: простые формы, устойчивость, вариативность сборки — как средство развивающей деятельности и смыслового моделирования.

Программа органично объединяет игровые и исследовательские методы, культурно-исторический подход, проектную деятельность и интерактивные практики визуального мышления.

В рамках КУБЕР-занятий дети не просто собирают объекты из кубиков, но путешествуют во времени — от образов будущего к культурным и историческим пластам прошлого, моделируя, обсуждая, сравнивая, обосновывая свои проектные решения. Тем самым происходит не только освоение навыков конструирования, но и развитие способности к смысловому восприятию информации, аргументации, командной работе и саморефлексии. Такая форма организации учебного процесса отвечает современным требованиям к образовательной среде: она становится лично ориентированной, диалогической, вариативной и проектной [12; 13].

Кроме того, программа предполагает использование разнообразных заданий и форматов: от работы по схемам и моделям до коллективного обсуждения инженерных решений, презентаций, оформления «паспортов построек» и тематических выставок. Это позволяет учитывать разнообразие когнитивных стилей обучающихся и создавать условия для развития индивидуальных траекторий обучения. Важно отметить, что КУБЕР-занятия включают в себя не только конструктивную деятельность, но и речевую, художественную и познавательную, что делает процесс по-настоящему междисциплинарным [2; 14].

Особую роль в реализации программы играют конспекты уроков и технологические карты, разработанные для педагогов начальной школы. Они содержат подробные сценарии занятий, опорные схемы, вопросы для групповой дискуссии, а также рекомендации по оценке результатов. Такая методическая поддержка обеспечивает педагогическую целостность программы, снижает барьеры для её внедрения и способствует трансляции практик конструктивного образования на более широкий уровень [11].

Таким образом, на фоне современных вызовов и задач образовательной политики программа «КУБЕРЗНАЙКА» представляет собой уникальный инструмент для интеграции навыков XXI века в содержание начального образования. Она даёт педагогам практические средства реализации требований ФГОС НОО, а детям — развивающую среду, в которой они могут экспериментировать, выражать себя, взаимодействовать и конструировать не только модели, но и своё будущее.

Обзор научной и методической литературы по теме формирования навыков XXI века

Обзор литературы по исследуемой проблеме показал, что в зарубежной и отечественной педагогике понятие «навыки XXI века» является предметом активного теоретического и прикладного осмысления. Оно возникло на стыке глобальных трансформаций общества, технологий, экономики и культуры, которые требуют от человека способности к непрерывному обучению, адаптации к изменениям, критическому мышлению и продуктивному взаимодействию с другими. Наиболее системные определения представлены в документах OECD [1], концепции “Partnership for 21st Century Learning” [15], а также в исследованиях таких авторов, как В. Trilling и С. Fadel [2], J.W. Pellegrino и M.L. Hilton [5], М. Fullan [4] и др.

В зарубежной научной традиции навыки XXI века рассматриваются как совокупность когнитивных, межличностных и интраперсональных компетенций, обеспечивающих успех личности в быстро меняющемся мире. Согласно ряду исследований [15; 16], они разделяются на 3 основные группы:

- базовые навыки (literacy skills): информационная, цифровая медиа-грамотность (information, digital, and media literacy);
- учебные навыки (learning skills); критическое мышление, коммуникация, кооперация, креативность (4C: critical thinking, communication, collaboration, creativity);

– жизненные навыки (life skills): инициативность, гибкость, лидерство, ответственность.

Представители западной педагогики подчёркивают значимость деятельностного подхода, в том числе конструкционистских моделей обучения, для формирования навыков XXI века: работы S. Papert [9] и M. Resnick [10] акцентируют внимание на концепции «деятельностной грамотности» – способности учиться через создание, проектирование и рефлексию. В своей концепции «Lifelong Kindergarten» M. Resnick утверждает, что ребёнок учится наиболее эффективно в среде, где возможно совмещение игры, интереса, проектов и партнёрства [10]. Эти идеи напрямую соотносятся с практикой КУБЕР-занятий.

В контексте STEAM-образования (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), особое значение придающего инженерному и творческому мышлению как фактору комплексного развития личности, развивается идея баланса между «жесткими» (hard skills) и «мягкими» (soft skills) компетенциями. По мнению G. Yakman, STEAM-модель создаёт уникальные условия для формирования как так называемых жестких навыков (hard skills), включающих работу с материалами, технические умения, так и мягких навыков (soft skills) — за счёт интеграции творчества, междисциплинарности и социального взаимодействия [17]. В начальной школе STEAM-компоненты пока не представлены системно, но именно программы типа «КУБЕРЗНАЙКА» заполняют этот пробел.

В отечественной педагогике ключевые компетенции XXI века находят отражение в концепции универсальных учебных действий (УУД): регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных. Эти действия являются базой для становления метапредметных и надпредметных компетенций, необходимых в современном мире [7].

Особое внимание уделяется формированию эмоционального интеллекта, рефлексивных умений и личностного

благополучия школьников как основу успешного развития гибких навыков, поскольку именно эти качества обеспечивают способность ребёнка осознавать и регулировать собственные эмоции, устанавливать продуктивные социальные контакты, принимать решения и эффективно взаимодействовать в команде. В работах Л.В. Карапетян и Г.А. Готовой акцент делается на связь между эмоционально-личностным благополучием учащихся, уровнем школьной тревожности и их академическими успехами [3; 18]. Исследования последних лет подтверждают, что высокий уровень саморегуляции, эмпатии и адаптивности способствует более эффективному включению в учебную и коммуникативную деятельность [19].

По данным М.М. Безруких, период младшего школьного возраста является сензитивным для формирования произвольной регуляции, мотивации к познанию и первых форм рефлексии, что требует от педагога использования таких форматов, которые опираются на деятельностный, игровой и креативный подходы [6]. Конструирование, особенно в сочетании с игровыми сюжетами, как показывает практика, активизирует эмоционально-волевую сферу, развивает терпение, устойчивость к ошибкам и уверенность в своих силах.

Ряд российских педагогов подчёркивает, что конструктивная деятельность в начальной школе способствует интеграции предметных знаний, развитию воображения, логики, речи и пространственного мышления [20]. Выявлено, что при системном использовании конструкторов у учащихся формируются навыки планирования, анализа и рефлексии, развивается коммуникативная культура [14]. По данным Е.А. Котькиной, работа с конструктором позволяет естественно встраивать элементы проектной деятельности и командной работы даже в первом классе [7].

Внедрение программы «КУБЕРЗНАЙКА» представляет собой один из примеров реализации концепции навыкоориентированного образования в начальной

школе. Программа базируется на сочетании игровых сюжетов, культурно-исторического материала и конструктивной деятельности с использованием специализированного конструктора «КУБЕРМИНИ». Особенность программы в том, что она предлагает не абстрактные задачи, а моделирование конкретных объектов прошлого, настоящего и будущего, что активизирует познавательный интерес и способствует развитию смыслового чтения, речи, визуального мышления и эмпатии [11].

Кроме того, структура занятий программы «КУБЕРЗНАЙКА» позволяет поэтапно формировать инженерное мышление, включая такие этапы, как: анализ проблемы, планирование, построение модели, её оценка и совершенствование. Это согласуется с подходом к инженерному образованию, предложенным в рамках современных STEAM-моделей [17; 21].

Методические рекомендации к программе включают в себя не только технические схемы, но и педагогические инструменты: проблемные вопросы, форматы работы в парах и группах, элементы театрализации и подвижные игры. Такая комплексная методика способствует не только формированию компетенций, но и развитию внутренней мотивации, что подтверждается результатами анкетирования и наблюдений в школах, где программа внедряется.

Таким образом, анализ литературы показывает, что формирование навыков XXI века возможно в условиях интеграции конструктивной, игровой, проектной и коммуникативной деятельности. Программа «КУБЕРЗНАЙКА» выступает как педагогическая система, органично вписывающаяся в современную модель образования, ориентированного на развитие личности и её способностей к самостоятельному мышлению, творчеству и командной работе. Реализация программы позволяет педагогам решать задачи метапредметного развития в конкретных и доступных форматах, а детям — получить позитивный опыт учебного взаимодействия и самореализации через творчество.

Программа «КУБЕРЗНАЙКА»

как модель метапредметного и навыкоориентированного обучения

Формирование навыков XXI века является структурированным научно обоснованным образовательным процессом. Современная школа всё чаще рассматривается как пространство не только обучения, но и развития — среда, в которой дети учатся быть самостоятельными, критически мыслить, взаимодействовать, осознавать себя в мире. Программа «КУБЕРЗНАЙКА», ориентированная на конструирование с элементами сюжетно-ролевой и проектной деятельности, демонстрирует потенциал для целенаправленного формирования широкого спектра метапредметных компетенций, отражающих требования XXI века к личности и её функциональной грамотности.

Креативность и критическое мышление

Одной из ключевых задач образования XXI века является развитие креативности как способности выходить за пределы шаблонного мышления, генерировать нестандартные идеи, находить новые способы решения задач. В контексте программы «КУБЕРЗНАЙКА» каждый модуль строится не как инструкция к сборке, а как открытая познавательная задача, имеющая множество решений. Вариативность построек, возможность преобразования моделей, включение исторических и фантастических сюжетов (например, «Город будущего», «Крепость древних славян», «Летающая машина») стимулируют у детей воображение и исследовательский интерес [11].

Критическое мышление формируется через анализ моделей, сравнение конструктивных решений, оценку целесообразности выбора. Ученики сталкиваются с необходимостью доказать, почему они построили так, а не иначе, — например, какая башня более устойчива и почему, чем отличаются жилища разных эпох. Это требует не только логики, но и аргументации, работы с причинно-следственными связями и поиска подтверждений. В научной литературе подчёркивается, что кри-

тическое мышление — это не врождённая способность, а навык, формируемый через вопросы, гипотезы и осмысленные задачи [5; 22].

Программа «КУБЕРЗНАЙКА» не предлагает готовых решений, а создаёт условия, в которых ребёнок становится автором, исследователем и критиком собственной деятельности. Такой подход согласуется с идеями конструктивистского и деятельностного обучения, где развитие мышления происходит через активное преобразование среды [4; 22].

Командная работа и коммуникация

Навыки взаимодействия, сотрудничества и ведения конструктивного диалога приобретают всё большее значение как в образовании, так и в будущем профессиональном развитии. Исследования показывают, что школьники, участвующие в командных проектах, осваивают нормы коммуникации, учатся учитывать чужое мнение, распределять обязанности, договариваться [10; 19].

На КУБЕР-занятиях работа в парах и микрогруппах организуется не только для повышения мотивации, но и для целенаправленного развития коммуникативных умений. На этапе проектирования учащиеся обсуждают идеи, визуализируют модель, распределяют этапы сборки. В процессе они делятся деталями, координируют действия, согласовывают цвет, форму, размеры. В финале — представляют свою постройку, формулируют аргументы в её защиту.

Такая модель соответствует методам кооперативного обучения (collaborative learning), где коллективное решение задач выступает механизмом развития гибких навыков, поскольку требует от участников навыков эффективной коммуникации, способности к сотрудничеству, умения слушать и учитывать разные точки зрения, распределять роли, договариваться и достигать общего результата. Именно в процессе совместной деятельности школьники осваивают социально значимые формы поведения, которые лежат в основе успеш-

ного взаимодействия в учебной и профессиональной среде.

Более того, в соответствии с принципами STEAM-педагогике, общение рассматривается как неотъемлемая часть проектирования и создания моделей: без диалога невозможен ни обмен идеями, ни совместное творчество [17; 21].

Наблюдения педагогов подтверждают, что в ходе КУБЕР-проектов дети становятся более внимательными к партнёрам, осваивают правила слушания и аргументации, учатся корректно отстаивать своё мнение, а также приходиться к компромиссу. Это особенно важно в младшем школьном возрасте, когда развивается речевая рефлексия и эмоциональный интеллект.

Самоорганизация, ответственность и саморефлексия

Педагогическая практика всё чаще подчёркивает важность формирования у младших школьников навыков самоорганизации и управления собственной деятельностью. В условиях открытых задач программы «КУБЕРЗНАЙКА» ребёнок сталкивается с необходимостью самостоятельно планировать свою деятельность: от выбора идеи и деталей до организации времени и этапов сборки. Поскольку задания программы не имеют жёсткого алгоритма выполнения, обучающиеся развивают регулятивные УУД: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль и коррекцию.

Особое внимание уделяется самооценке и саморефлексии. По завершении занятия дети оценивают собственную модель по ряду критериев: устойчивость, оригинальность, соответствие теме, эстетика. В ряде заданий предусмотрена разработка «паспорта проекта», где обучающийся фиксирует свою идею, план, ход выполнения и итоговую конструкцию. Всё это способствует развитию метакогнитивных умений и осознанного отношения к обучению [20].

Исследования в области психологии развития показывают, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основы ответственности за результат, и опыт проектной деятельности — один из

самых эффективных путей для этого [7]. Участие в КУБЕР-занятиях формирует привычку доводить дело до конца, оценивать качество работы, аргументировать собственный выбор, делать выводы — что критично важно для будущей академической и профессиональной успешности.

Цифровая и инженерная грамотность

Хотя сама программа «КУБЕРЗНАЙКА» основана на «физическом» конструкторе, в ней также предусмотрено использование цифровых и визуальных инструментов: видеогидов, QR-кодов, интерактивных карточек, электронных альбомов. Это позволяет включать цифровую среду как вспомогательное пространство для подготовки и рефлексии. Таким образом, дети учатся пользоваться цифровыми ресурсами для решения конкретных задач, что способствует формированию информационной грамотности — одного из базовых компонентов функциональной грамотности по версии OECD [1].

Кроме того, в процессе проектирования, моделирования и сбора конструкций дети фактически осваивают начальные формы инженерной деятельности: знакомятся с понятиями «модель», «функция», «стабильность конструкции», «пропорции», «модуль», что соответствует идее технологической грамотности, формируемой через практику. Упражнения с поворотом элементов, подбором устойчивых оснований, симметричной сборкой активизируют пространственное мышление, визуализацию, абстрагирование и основы алгоритмики [13; 22].

Таким образом, КУБЕР-путешествия формируют не просто умение «собирать», но и комплексное представление о том, как идеи превращаются в прототипы, как учитывать ограничения и оптимизировать решения — а это и есть суть инженерного подхода, адаптированного под возрастные особенности младших школьников.

Методика оценки влияния кубер-конструирования на формирование навыков XXI века у младших школьников

Пилотное внедрение программы «КУБЕРЗНАЙКА» в начальных школах г. Севастополя в 2023–2024 учебном году сопровождалось мониторингом динамики формирования навыков XXI века у младших школьников. В исследовании приняли участие 178 учащихся 1–3 классов, 12 педагогов, а также представители родительской общности в количестве 57 человек. Несмотря на ограниченное количество педагогов, достоверность полученных данных обеспечивается качественным характером наблюдений, проводившихся в процессе непосредственного взаимодействия с детьми, повторными замерами (до и после цикла занятий), а также согласованностью оценок с результатами анкетирования учащихся и родителей.

Для сбора эмпирических данных была использована многоаспектная методика, включающая:

- Анкетирование учащихся — для самооценки умений и интересов, связанных с навыками XXI века. Вопросы были направлены на выявление частоты проявления креативности, устойчивости к неудачам, способности к рефлексии, планированию и взаимодействию.
- Чек-лист наблюдений педагогов — для фиксации поведенческих изменений и роста умений в процессе конструирования. Педагоги дважды (до и после цикла занятий) оценивали динамику по пяти ключевым показателям: инициативность, аргументация решений, участие в совместной работе, настойчивость и способность к планированию.
- Анкета для родителей — для получения внешней обратной связи о поведенческих и мотивационных сдвигах ребёнка в повседневной жизни. Особое внимание уделялось интересу к техническому творчеству, самостоятельности, коммуникативной активности и желанию рассказывать о занятиях.

Анкета для учащихся (фрагмент)

Цель — самооценка умений и интересов, связанных с навыками XXI века.

Примеры вопросов:

1. Мне интересно придумывать новые идеи, даже если они необычные. (Да / Иногда / Нет)
2. Я могу объяснить, почему моя модель получилась именно такой.
3. Мне нравится работать в группе и помогать другим.
4. Если модель не получается, я пробую другой способ.
5. Я сам могу распределить, что и в какой последовательности делать.
6. После занятия я чувствую, что научился чему-то новому.
7. Мне интересно строить и пробовать что-то новое дома.

Баллы по шкале:

2 — да; 1 — иногда; 0 — нет.

Чем больше баллов, тем выше ребёнок оценивает сформированность у себя навыков XXI века.

Чек-лист наблюдения для педагогов (фрагмент)

Цель — отслеживание поведенческой динамики формирования навыков XXI века у учащихся в ходе реализации программы «КУБЕРЗНАЙКА».

Педагог заполняет чек-лист дважды: в начале и в конце модуля, фиксируя частоту и выраженность проявлений умений и навыков. Каждый параметр оценивается по 4-балльной шкале:

0 — не проявляется;

1 — проявляется редко, ситуативно;

2 — проявляется иногда, в отдельных заданиях;

3 — проявляется регулярно, устойчиво.

Оцениваемые параметры:

1. Проявление инициативы. Ребёнок самостоятельно предлагает идеи, проявляет активность в выборе конструктивного решения, стремится внести личный вклад в выполнение задания.
2. Аргументация выбора. Ученик способен объяснить, почему использовал определённые детали или форму модели, даёт осмысленные ответы на вопро-

сы, связанные с устойчивостью, функцией или эстетикой конструкции.

3. Участие в совместной деятельности. Школьник активно взаимодействует с другими, работает в паре или группе, предлагает помощь, реагирует на предложения товарищей, соблюдает нормы коммуникации.
4. Настойчивость и доведение до результата. Ребёнок стремится завершить начатую работу, проявляет терпение, старается исправлять ошибки и улучшать модель, доводит задание до логического завершения.
5. Планирование и организация действий. Учащийся способен организовать порядок сборки, распределить этапы, самостоятельно выбрать нужные элементы, действовать по плану или самостоятельно его составить.

Анкета для родителей (фрагмент)

Цель — выявить изменения, наблюдаемые в повседневной жизни ребёнка.

Примеры формулировок:

- После начала занятий с конструктором ребёнок стал больше интересоваться тем, как устроены предметы, техника, здания.
- Появился интерес к самостоятельным поделкам, сборке, ремонту, изобретениям.
- Ребёнок стал активнее делиться своими идеями, объяснять, что и как он сделал.
- Увеличилась самостоятельность в организации занятий, учёбы, игры.
- Отмечаю, что ребёнок с удовольствием рассказывает о КУБЕР-занятиях и результатах.

Форма ответа:

Да / Скорее да / Скорее нет / Нет.

Эти инструменты позволили получить предварительно согласованные и взаимодополняющие данные о влиянии КУБЕР-конструирования на формирование навыков XXI века. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что исследование носит пилотный характер и требует дальнейшего уточнения и верификации результатов на более масштабной и разнообразной выборке обучающихся, педагогов и родителей.

Практические результаты реализации программы «КУБЕРЗНАЙКА»

Практические результаты реализации программы, выявленные на основе анкетирования учащихся, чек-листов педагогов и опросников родителей, показали позитивную динамику по ряду ключевых показателей, отражающих развитие навыков XXI века у младших школьников.

- *Инициативность и креативность.* Согласно анкетам учащихся, 79% детей стали чаще предлагать собственные идеи при выполнении заданий (до начала занятий — 43%). Это также подтвердили педагоги: по данным чек-листов, показатель «проявляет инициативу» повысился в среднем на 1,4 балла по 4-балльной шкале. Родители отметили, что дети чаще самостоятельно придумывают, как и что построить, в том числе дома.
- *Критическое мышление и осознанность.* По наблюдениям учителей, 70% учащихся стали чаще аргументировать выбор конструктивных решений, обсуждать устойчивость и целесообразность моделей. Учащиеся в анкетах стали чаще отвечать «да» на утверждение: «Я могу объяснить, почему моя модель получилась именно такой».
- *Коммуникация и командная работа.* По данным чек-листов педагогов, у 74% учеников улучшились навыки взаимодействия: школьники стали активнее участвовать в обсуждениях, договариваться о ролях и помогать друг другу. Это также отразилось в росте уверенности при презентациях (отметили 65% детей в анкетах). Родители сообщили о повышении коммуникативной активности и интересе к командным играм.
- *Самоорганизация и планирование.* Показатели самоорганизации (умение распределять этапы, планировать действия) повысились у 67% обучающихся по наблюдениям педагогов. В анкетах учащиеся стали чаще отвечать «да» на утверждение: «Я сам могу распределить, что и в какой последовательности делать».

- *Мотивация и устойчивый интерес.* Родители указали на появление устойчивого интереса к проектной деятельности и моделированию вне школы (более 72%). Также отмечено увеличение самостоятельной активности: дети самостоятельно ищут детали, продумывают конструкции, повторяют задания дома.

Таким образом, все три источника обратной связи (ученики, педагоги, родители) зафиксировали положительную динамику в формировании ключевых навыков XXI века: креативности, критического мышления, сотрудничества, самоорганизации и инициативности. Это подтверждает эффективность программы «КУБЕРЗНАЙКА» как метапредметного и навыкоориентированного инструмента в начальной школе, способствующего не только развитию технического мышления, но и воспитанию ответственного, активного и творчески мыслящего ребёнка.

Кроме того, зафиксированы вторичные эффекты, включая рост интереса к историко-культурной тематике занятий, развитие пространственного мышления и повышение интереса к проектной и исследовательской деятельности.

Эти данные коррелируют с выводами других эмпирических исследований по использованию образовательных конструкторов в начальной школе, где подчёркивается, что именно систематическая конструктивная деятельность, подкреплённая методическим сопровождением, является эффективным инструментом формирования навыков XXI века в условиях начального общего образования [9; 10].

Заключение

Переход к навыкоориентированной модели образования требует переосмысления содержания, форматов и инструментов обучения на всех уровнях, включая начальную школу. В этом контексте программа «КУБЕРЗНАЙКА: путешествуй от будущего к прошлому с русскими кубиками» доказала свою эффективность как средство формирования метапредметных компетенций и гибких навыков у младших

школьников. Интеграция конструктивной, проектной и коммуникативной деятельности обеспечивает условия для осмысленного и мотивированного обучения.

Полученные результаты — рост инициативности, повышение уверенности при публичных выступлениях, развитие познавательной активности и интерес к моделированию — свидетельствуют о высоком развивающем потенциале КУБЕР-подхода. Программа выступает не только техническим инструментом, но и культурно-личностным ресурсом, способствующим формированию инженерного мышления, навыков самоорганизации, сотрудничества и проектной деятельности.

Таким образом, «КУБЕРЗНАЙКА» вносит значимый вклад в развитие образования, ориентированного не только на усвоение предметных знаний, но и на формирование умений, позволяющих ребёнку успешно действовать в современном мире. Её ценность заключается в органичном сочетании игры и мышления, индивидуального роста и командного творчества. Это подчёркивает не только педагогическое, но и гуманистическое значение программы, отвечающей задачам образования XXI века и сохраняющей актуальность в будущем.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. OECD The future of education and skills 2030: OECD learning compass. Paris: OECD, 2018.
2. Trilling B. and Fadel C. 21st century skills: learning for life in our times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
3. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Структурная модель эмоционально-личностного благополучия // Национальный психологический журнал. 2018. № 2. С. 46–56. DOI: 10.11621/npj.2018.0206.
4. Fullan M. Deep learning: engage the world, change the world. Thousand Oaks: Corwin, 2018.
5. Pellegrino J.W. and Hilton M.L. Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington: National Academies Press, 2012.
6. Безруких М.М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей // Вестник практической психологии образования. 2011. Т. 8. № 1. С. 16–21.
7. Котькина Е.А. Содержательные основы формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников в проектной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15. № 3(59). С. 48–51. DOI: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_48. EDN: RAEIILH.
8. Papert S. The children's machine: rethinking school in the age of the computer, 1993. New York: Basic Books.
9. Resnick M. (2017) Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. Cambridge: MIT Press.
10. Зеленкова И.В., Кузнецова М.А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках технологии в начальной школе / Новые результаты начального общего образования как проблема педагогической науки и практики: сб. ст. по материалам XIV Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., Пермь, 4 апр. 2023 г. Пермь: Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2023. С. 107–111.
11. Берсенёва Л.В. КУБЕРЗНАЙКА: путешествуй от будущего к прошлому с русскими кубиками. Программа по конструированию в рамках учебного предмета «Труд» (технология) для обучающихся начальной школы (1–4 класс). Севастополь: Изд-во «КУБЕР», 2025. 84 с.
12. Логачёва Е.А. Здоровьесберегающая модель образовательной среды: теоретическая разработка проекта // Миссия конфессий. 2023. Т. 12. Ч. 7. С. 105–110.
13. Попова О.А., Сорочихина Т.М., Романова Т.Т. Мастер-класс для учителей по теме «Проект или ученическая исследовательская работа?» // Эксперимент и инновации в образовании. 2017. № 2. С. 48–51.
14. Дума Е.А., Кибяева К.В., Мустафина Д.А., Рахманкулова Г.А., Ребро И.В. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 143–144.
15. Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning. Washington, D.C.: Partnership for 21st Century Skills, 2019. URL: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (Accessed: 10 June 2025).
16. Anderson L.W. & Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, 2014. New York: Longman.

22. Yakman G. STEM vs. STEAM education. *International Technology and Engineering Educators Association*. 2017. 77(5). Pp. 12–17.
23. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Внутреннее благополучие как комплексная динамическая система // *Перспективы науки и образования*. 2021. № 3(51). С. 404–416. DOI: 10.32744/pse.2021.3.28.
24. Кузнецова С.А., Мирошниченко В.В. Исследование развития социальной компетентности младших школьников средствами дополнительного образования // *Педагогика современности*. 2024. № 3-1(30). С. 76–78. EDN: ВТФЕОВ.
25. Чосханова С.Н. *Интерактивные методы обучения в начальной школе: проблемы и перспективы*. М.: Владос, 2016. 160 с.
26. Doyle C. (2019). Developing children's engineering habits of mind through STEM activities. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(3). Pp. 409–428.
27. Polya G. (2020). *How to solve it: a new aspect of mathematical method*. Princeton: Princeton University Press.

REFERENCES

1. OECD (2018). *The future of education and skills 2030: OECD learning compass*. Paris: OECD.
2. Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Karapetyan, L.V. & Glotova, G.A. (2018) Structural model of emotional and personal well-being. In: *National Psychological Journal*, no. 2, pp. 46–56. Doi: 10.11621/npj.2018.0206. (in Russ.)
4. Fullan, M. (2018). *Deep learning: engage the world, change the world*. Thousand Oaks: Corwin.
5. Pellegrino, J.W. & Hilton, M.L. (2012) *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington: National Academies Press.
6. Bezrukikh, M.M. (2011). School and family risk factors and their influence on children's physical and mental health. In: *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 8(1), pp. 16–21. (in Russ.)
7. Kotkina, E.A. (2024). Substantive foundations of the formation of universal regulatory learning actions of younger schoolchildren in project activities. In: *Humanities and Education*, 15(3[59]), pp. 48–51. Doi: 10.51609/2079-3499_2024_15_03_48. EDN: RAEILH. (in Russ.)
8. Papert, S. (1993). *The children's machine: rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
9. Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. Cambridge: MIT Press.
10. Zelenkova, I.V. & Kuznetsova, M.A. (2023). Formation of regulatory universal learning actions in technology lessons in primary school. In: *New results of primary general education as a problem of pedagogical science and practice: Proceedings of the 14th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Perm, 4 April 2023*. Perm: Perm State Humanitarian Pedagogical University, pp. 107–111. (in Russ.)
11. Bersenyeva, L.V. (2025). *KUBERZNAIKA: travel from the future to the past with Russian cubes. A program in construction within the subject "Labor" (technology) for primary school students (grades 1–4)*. Sevastopol: KUBER. (in Russ.)
12. Logachyova, E.A. (2023). Health-preserving model of the educational environment: theoretical project development. In: *Mission of Confessions*, no. 72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesbergayuschaya-model-obrazovatelnoy-sredy-teoreticheskaya-razrabotka-proekta> (Accessed: 15 July 2025). (in Russ.)
13. Popova, O.A., Sorochikhina, T.M. & Romanova, T.T. (2017). Workshop for teachers on the topic "Project or student research work?". In: *Experiment and Innovations in Education*, no. 2, pp. 48–51. (in Russ.)
14. Duma, E.A., Kibaeva, K.V., Mustafina, D.A., Rakhmankulova, G.A. & Rebro, I.V. (2013). Levels of formation of engineering thinking. In: *Advances in Current Natural Sciences*, no. 10, pp. 143–144. (in Russ.)
15. Framework for 21st Century Learning. Washington, D.C.: Partnership for 21st Century Skills. URL: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (Accessed: 10 June 2025).
16. Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
17. Yakman, G. (2017). STEM vs. STEAM education. In: *International Technology and Engineering Educators Association*, 77(5), pp. 12–17.
18. Karapetyan, L.V. & Glotova, G.A. (2021). Internal well-being as a complex dynamic system. In: *Perspectives of Science and Education*, 3(51), pp. 404–416. Doi: 10.32744/pse.2021.3.28. (in Russ.)

19. Kuznetsova, S.A. & Miroshnichenko, V.V. (2024) Study of the development of social competence of younger schoolchildren through supplementary education. In: *Pedagogy of Modernity*, 3-1(30), pp. 76–78. EDN: BTFEOB. (in Russ.)
20. Choskhanova, S.N. (2016) *Interactive teaching methods in primary school: problems and prospects*. Moscow: Vldos. (in Russ.)
21. Doyle, C. (2019). Developing children's engineering habits of mind through STEM activities. In: *International Journal of Technology and Design Education*, 29(3), pp. 409–428.
22. Polya, G. (2020). *How to solve it: a new aspect of mathematical method*. Princeton: Princeton University Press.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Берсенёва Лариса Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология» Севастопольского государственного университета, Севастополь

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Larisa V. Berseneva – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Department of Psychology at Sevastopol State University, Sevastopol

Научная статья

УДК 37.03; 374.1; 378.046.4

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-210-216

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ В САМООБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Резинкина Л. В.¹✉, Матвеева М. С.²

^{1,3} Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна,
Санкт-Петербург, Россия

¹ ✉ lastik65@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3433-0345>

² mitrofanova.m@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-8455-2438>

Статья поступила в редакцию 26.06.2025
Одобрена после рецензирования 09.07.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к использованию информационных источников в самообразовательной деятельности студентов высших учебных заведений. Актуальность исследования обусловлена изменением информационной среды и возрастанием роли цифровых технологий в образовании, что требует формирования у студентов навыков самостоятельного поиска, анализа и оценки информации. Цель работы заключается в анализе существующих подходов к применению информационных источников, выявлении их преимуществ и ограничений, а также в определении ключевых критериев оценки качества образовательных ресурсов. В ходе исследования рассмотрены такие виды источников, как печатные издания, электронные образовательные ресурсы, экспертные мнения и ИИ-технологии. Особое внимание уделено проблемам достоверности, актуальности и релевантности информации, а также необходимости развития критического мышления у обучающихся. Авторы приходят к выводу, что эффективное самообразование в условиях цифровой среды возможно при условии сформированности у студентов навыков работы с разнообразными источниками информации. Полученные результаты могут быть полезны преподавателям и методистам при разработке программ, направленных на развитие самостоятельной образовательной активности студентов.

Ключевые слова: информационные источники, самообразовательная деятельность, цифровая среда, критическое мышление, электронные образовательные ресурсы, обучение с использованием ИИ.

Для цитирования: Резинкина Л. В., Матвеева М. С. Особенности использования информационных источников в самообразовании студентов вуза // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 210–216, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-210-216>

Original article

FEATURES OF USING INFORMATION SOURCES IN SELF-EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

L. Rezinkina ¹✉, M. Matveeva ²

^{1,3} SPb State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg, Russia

¹ ✉ lastik65@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3433-0345>

² mitrofanova.m@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-8455-2438>

The article was submitted on 26.06.2025

Approved after review on 09.07.2025

Accepted for publication on 12.09.2025

Abstract. This article examines modern approaches to using information sources in the self-education activities of university students. The relevance of this study is determined by the changing information environment and the increasing role of digital technologies in education, which requires developing students' skills in independently searching, analyzing, and evaluating information. The purpose of this study is to analyze existing approaches to the use of information sources, identify their advantages and limitations, and define key criteria for assessing the quality of educational resources. The study examined sources such as print publications, electronic educational resources, expert opinions, and AI technologies. Particular attention is paid to the reliability, timeliness, and relevance of information, as well as the need to develop critical thinking in students. The authors conclude that effective self-education in the digital environment is possible provided that students have developed skills in working with a variety of information sources. The obtained results can be useful for teachers and methodologists when developing programs aimed at developing independent educational activity in students.

Keywords: information sources, self-educational activity, digital environment, critical thinking, electronic educational resources, AI-enabled learning.

For citation: Rezinkina, L.V. & Matveeva, M.S. (2025). Features of using information sources in self-education of university students. In: *Man and Education*, 3 (84), 210–216. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-219-216>

Введение

В условиях современного общества, характеризующегося стремительным развитием информационных технологий и постоянным обновлением знаний, самообразование становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Это особенно актуально для студентов высших учебных заведений, которым необходимо не только осваивать программные дисциплины, но и самостоятельно расширять кругозор, развивать профессиональные навыки и компетенции.

Самообразовательная деятельность ориентирована на индивидуализацию и гибкую организацию обучения, формирование навыков самостоятельности. Студенты самостоятельно выбирают источники информации, определяют темп и формат обучения, а также обеспечивают преемственность своей образовательной деятельности, что определяет один из ключевых факторов конкурентоспособности специалиста в любой сфере.

Особую значимость приобретает проблема критического и осмысленного использования информационных источников в рамках самообразовательной деятельности студентов. Отличительной чертой данного процесса является широкое применение интернета, цифровых технологий для получения знаний. Это связано с необходимостью постоянного углубления и расширения когнитивной базы как в профессиональной, так и в культурно-бытовой деятельности.

Вместе с тем использование разнообразных источников информации связано с рядом трудностей: их изобилие, различие по качеству, структуре и содержанию создают определённые риски. К ним можно отнести несоответствие материалов стандартам образования, технические ограничения, недостаточную подготовленность студентов к работе с цифровыми ресурсами, снижение мотивации вследствие перегрузки информацией или её деструктивного восприятия.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества образования через развитие у будущих специалистов навыков самостоятельного поиска, анализа и применения информации.

Целью статьи является анализ использования информационных источников в самообразовательной деятельности студентов вуза и выявление наиболее эффективных подходов к их применению. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: изучить существующие подходы к использованию информационных источников, выявить их преимущества и недостатки, разработать рекомендации по оптимизации процесса самообразования.

В статье рассматриваются основные подходы к использованию информационных источников в самообразовании студентов вузов, предложены практические рекомендации по их применению.

Степень разработанности проблемы

Поиск решения проблемы использования информационных источников в самообразовательной деятельности студентов опирается на фундаментальные работы отечественных исследователей, таких как Е.Н. Брызгунова, А.К. Бушля, А.К. Громцева, М.Л. Князева, Б.Ф. Райский, Г.Н. Сериков и др. Теоретическую основу составляют исследования О.А. Братцевой, С.Н. Дегтевой, М.А. Микляевой, М.П. Прохоровой, А.Ю. Седых, И.В. Седых, посвящённые роли информационных источников в самообразовании.

Исследования М.А. Забориной, Л.В. Резинкиной, И.А. Рябовой, Е.И. Хачикян посвящены инновационным подходам к саморазвитию и самообразованию, в том числе с учётом влияния современных технологий и доступности информации. Также важными являются работы в области информационных технологий обучения Н.В. Любавиной, В.О. Прокопьевой, Т.В. Триндюк, А.Е. Марона, Л.Ю. Монаховой, М.Н. Певзнера, П.А. Петрякова.

Методы исследования

Для реализации целей исследования применялись следующие методы: контент-анализ фундаментальных работ, научных статей, диссертаций; эмпирические методы изучения самообразовательной деятельности студентов, включая анализ поведенческого поведения и способов обработки информации.

Основные результаты

Информационные технологии играют ключевую роль в современном образовании. Они предоставляют студентам доступ к огромному объёму информации, которую можно использовать в рамках самообразования и профессионального развития.

Согласно исследованиям М.П. Прохоровой, А.Ю. Седых, И.В. Седых, самостоятельное получение знаний чаще всего связано с желанием развить профессиональные качества, повысить конкурентоспособность, восполнить пробелы в имеющемся образовании [1]. Однако одним из главных вызовов остаётся отсутствие системности в самообразовательной деятельности. Часто она зависит от ситуационных факторов и направлена на удовлетворение случайных потребностей или на освоение новых технологий.

Студенты обращаются к опыту экспертов, участвуют в онлайн-форумах, чатах и специализированных сообществах, просматривают тематический контент. При этом популярность традиционных источников знаний — специализированной литературы, очных курсов и других мероприятий — снижается. Обращение к ним происходит всё реже и только в случаях, когда другие источники не позволяют получить полное представление о теме.

Самообразовательная деятельность сопряжена с рядом трудностей. Эмпирические данные свидетельствуют, что студенты сталкиваются с нехваткой времени, слабой мотивацией и переизбытком информации, требующей анализа и интерпретации. Современное информационное пространство требует от обучающихся навыков критического мышления и

умения выбирать наиболее релевантные и достоверные источники.

Рассмотрим и охарактеризуем основные виды информационных источников, используемых в самообразовании.

1) *Опыт и знания от «живых» экспертов.* Наиболее популярным источником информации остаётся обращение к опыту и знаниям экспертов в конкретной области. Такой подход позволяет быстро и глубоко погрузиться в тему, скорректировать образовательный маршрут и получить ответы на актуальные вопросы. Экспертами могут быть преподаватели, научные сотрудники, практикующие специалисты. Передача знаний осуществляется через живые лекции, семинары, консультации, дискуссии. Эксперты часто рекомендуют дополнительную литературу или ресурсы, которые помогут в решении конкретных задач. Этот метод особенно эффективен при освоении инноваций в профессиональной отрасли знания и развитии навыков критического мышления. Открытые дискуссии позволяют студентам учиться аргументировать свою точку зрения, слушать собеседников и находить решения в команде [2].

2) *Цифровые технологии.* Отдельно следует выделить цифровые технологии. Исследования М.В. Кручинина, Г.А. Кручининой, Л.А. Петруковича показывают, что новое поколение обучаемых обрабатывает информацию иначе, чем предыдущие возрастные группы [3]. Современные студенты создают особые когнитивные модели, где важным элементом становится умение ориентироваться в интернет-пространстве, осуществлять сетевую навигацию и конструировать знания из фрагментированной информации. Поиск информации носит гипертекстовый и гипермедийный характер: студенты потребляют текст, графику, аудио и видео, формируя нелинейное представление об изучаемом вопросе [4]. На основе потребляемого контента формируется индивидуальное мировоззрение и развиваются самостоятельные образовательные маршруты [5, 6].

3) *Искусственный интеллект и нейросети.* Важным трендом стало внедрение искусственного интеллекта и нейросетей в образовательный процесс. Студенты используют такие технологии для быстрого поиска информации и создания собственного контента, основанного на множестве источников. Как отмечают О.Н. Филатова, М.Н. Булаева, А.В. Гушин, появилась возможность замены традиционного образования ИИ-системами, способными формировать индивидуальную образовательную траекторию с учётом интересов студента [7].

4) *Электронные образовательные ресурсы.* С точки зрения педагогической практики такие ресурсы позволяют создать единое образовательное пространство, где студент может получить проверенную и апробированную информацию по его интересам [8]. Внедряя информационные технологии в образовательный процесс, необходимость создания такого пространства становится очевидной. Уже сейчас создаются различного рода системы, позволяющие на удалённой основе не только получать знания, но и отрабатывать профессиональные навыки, осуществляя продуктивную и репродуктивную деятельность. М.А. Борлакова, Д.М. Шаманова, Ф.Р. Хасанова отмечают, что при помощи электронных образовательных ресурсов студент более активно развивается. Такие ресурсы воспроизводят мозаичность цифровой среды, позволяя изучать материал в удобном и уже привычном формате: при помощи визуализации представленного материала и вариативности обучения [9].

Одним из ярких примеров таких систем является платформа Moodle, которая обеспечивает удовлетворение основных потребностей обучающихся при традиционном образовании в дистанционных условиях. Так, студенты могут последовательно изучать курс в асинхронном режиме, то есть в любое удобное для себя время, сдавать работы в электронном формате и формировать собственное портфолио.

Ещё одним источником знаний выступают печатные издания, такие как

книги, научные статьи и исследования. Обучающиеся, нацеленные всесторонне разобраться в интересующем вопросе, как правило, обращаются ко всем доступным источникам информации. Несмотря на то, что в настоящее время фокус в образовании смещается на цифровые источники информации, печатные издания остаются одним из наиболее привычных источников знаний. Как показывают исследования О.И. Бородина, Е.С. Васильевой, М.В. Вдовиной и др., возникает дихотомия между требованиями Министерства просвещения, когда каждый обучающийся должен иметь доступ к печатным материалам, и восприятием информации у студентов, когда они в первую очередь ищут необходимые данные в цифровой среде [10]. Печатные материалы используются чаще всего в том случае, если студенты по каким-либо причинам не могут найти релевантные источники в цифровой среде [11].

Таким образом, основным источником знаний у студентов является интернет-среда, где они могут получать информацию от экспертов в выбранной области, общаться с коллегами и друзьями и потреблять контент в удобном для себя виде. Высокие результаты показывает и живое общение с экспертами, когда студенты могут напрямую перенимать опыт, получая мгновенную и полезную обратную связь, благодаря которой обучающиеся корректируют свои знания и улучшают компетенции.

Анализируя труды А.Е. Марона, Л.Ю. Монаховой, М.Н. Певзнера, П.А. Петрякова, можно выделить следующие критерии, которым должны соответствовать информационные источники в системе самообразования студентов вузов [12; 13; 14]:

- Актуальность – соответствие информации современным научным и профессиональным требованиям.
- Достоверность – наличие проверенных источников, официальных данных, авторитетных публикаций.
- Объективность – отсутствие субъективизма и предвзятости, опора на факты и анализ.

- Полнота – рассмотрение темы с разных сторон, включая различные точки зрения.
- Научность – соответствие научным стандартам, наличие ссылок на исследования и методологическую обоснованность.
- Релевантность – прямая связь с изучаемой темой и соответствие поставленным целям.
- Авторитетность – признание источника в научном сообществе и его репутация. Также важно учитывать специфику самообразовательной среды, которая должна удовлетворять следующим параметрам:
- Ясность изложения — доступность языка и структуры материала.
- Популярность — степень распространения и рекомендаций среди студентов.
- Мозаичность — возможность изучения темы через разнообразные ресурсы и форматы.
- Вариативность — предоставление информации в различных формах: текст, графика, видео, аудио.

Очевидно, что цифровая среда предъявляет высокие требования к образовательным ресурсам: помимо содержательной полноты и актуальности информации они должны быть удобны в использовании, а также воспроизводить структуру интернет-среды — гипертекстовую и гипермедийную [15].

В современной образовательной системе отсутствуют эффективные механизмы регулирования источников информации. В связи с этим акцент исследований переносится на развитие у студентов критического мышления, мотивационной готовности, навыков тайм-менеджмента и умения работать с информацией в условиях её избыточности и разнообразия.

Выводы

Самообразовательная деятельность студентов всё больше перемещается в цифровую среду. Хотя живое общение с экспертами остаётся ценным, оно должно соответствовать ожиданиям студентов в

плане актуальности и достоверности информации.

Интернет является основным источником знаний благодаря своей доступности. Однако возникает проблема релевантности и научной обоснованности используемых ресурсов. Часто наиболее популярные у студентов источники не соответствуют академическим стандартам.

В этих условиях особое значение приобретает развитие у студентов навыков критического мышления, работы с информацией, тайм-менеджмента и мотивации к самообразованию. Без внешнего контроля успех самообразования зависит от внутренней готовности студента к ответственному выбору источников и осмысленному применению полученных знаний.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Прохорова М. П., Седых А.Ю., Седых И.В. Профессиональное самообразование выпускников вуза: социологическое измерение // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 302–305.
2. Братусин А.Р. Проблемы современного высшего образования в контексте парадигмы вызовов и перспектив // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С.55–57.
3. Кручинин М.В., Кручинина Г.А., Петрукович Л.А. Применение цифровых технологий обучения в высшей школе: проблемы и перспективы, swot-анализ // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С.64–74.
4. Хисматулина Н.В., Пугачёва С.А., Малкова Т.В. Характерные особенности «цифровых аборигенов» как целевой аудитории в современном образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 216–218.
5. Бальнская Н.Р., Ибрагимова О.В., Шкурко Н.С. Особенности и перспективы применения цифровых технологий в современном профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 41. С.11–19.
6. Закиева Р.Р., Хадиуллина Р.Р., Худакова Л.В., Ентураева Н.В. Механизмы взаимодействия образования, науки и социальных сетей // Высшее образование сегодня. 2020. № 9. С. 20–23.
7. Филатова О.Н., Булаева М.Н., Гушин А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 243–245
8. П.А.Ю. Батчаева Самостоятельное освоение знаний студентами в условиях дистанционного обучения // Мир науки, культуры и образования. 2020. №4 (83). С. 61–63
9. Борлакова М.А., Шаманова Д.М., Хасанова Ф.Р. Использование электронных образовательных ресурсов для организации самостоятельной работы студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 44–46.
10. Бородин О.И., Васильева Е.С., Вдовина М.В. и др. Обеспеченность учебной литературой, занятость выпускников и учёт примерных основных образовательных программ: актуальные направления автоматизации процессов управления средним профессиональным образованием // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1 (41). С. 95–107.
11. Братцева О.А. Региональные педагогические журналы как источник самообразования учителей в период становления советской педагогики // Известия ВГПУ. 2015. № 9-10 (104). С. 4–10.
12. Марон А. Е., Рословцева М.Ю. Дидактика цифровизации образования: аспект патриотического воспитания кадет // Человек и образование. 2022. № 3(72). С. 99–105. DOI 10.54884/S181570410023071-3. EDN LKBPYE.
13. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Донина И. А. Стратегии управления многообразием: информационно-маркетинговый подход / М. Н. Певзнер, // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 228–232. EDN YUNZVB.
14. Монахова Л.Ю. Искусственный интеллект в образовательной деятельности Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 2. С. 17–24.
15. Герасимова В.А. Роль электронных образовательных ресурсов в самообразовании обучающихся // Московский экономический журнал. 2022. N 8. С.403–409.

REFERENCES

1. Prokhorova, M.P., Sedykh, A.Y. & Sedykh, I.V. (2021). Professional self-education of university graduates: sociological measurement. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 72-3, pp. 302–305. (in Russ.)

2. Bratusin, A.R. (2022). In: Problems of modern higher education in the context of the paradigm of challenges and prospects. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 77-4, pp. 55–57. (in Russ.)
3. Kruchinin, M.V., Kruchinina, G.A. & Petrukovich, L.A. (2020). Application of digital learning technologies in higher education: problems and prospects, swot-analysis. In: *Kazan Pedagogical Journal*, no. 3(140), pp. 64–74. (in Russ.)
4. Khismatulina, N.V., Pugacheva, S.A. & Malkova, T.V. (2022). Characteristic features of “digital natives” as a target audience in the modern educational space. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 76-2, pp. 216–218. (in Russ.)
5. Balynskaya, N.R., Ibragimova, O.V. & Shkurko, N.S. (2024). Features and prospects of the use of digital technologies in modern professional education. In: *Innovative Development of Professional Education*, no. 41, pp. 11–19. (in Russ.)
6. Zakieva, R.R., Khadiullina, R.R., Khudakova, L.V. & Enturaeva, N.V. (2020). Mechanisms of interaction between education, science and social networks. In: *Higher Education Today*, no. 9, pp. 20–23. (in Russ.)
7. Filatova, O.N., Bulaeva, M.N. & Gushchin, A.V. (2022). Application of neural networks in professional education. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 77-3, pp. 243–245. (in Russ.)
8. Batchaeva, P.A.-Y. (2020). Independent mastery of knowledge by students in the context of distance learning. In: *World of Science, Culture and Education*, no. 4(83), pp. 61–63. (in Russ.)
9. Borlakova, M.A., Shamanova, D.M. & Khasanova, F.R. (2021). The use of electronic educational resources for organizing independent work of students. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 72-4, pp. 44–46. (in Russ.)
10. Borodin, O.I., Vasilyeva, E.S., Vdovina, M.V. et al. (2021). Provision of educational literature, employment of graduates and accounting of approximate basic educational programs: current areas of automation of secondary vocational education management processes. In: *Education Management: Theory and Practice*, no. 1(41), pp. 95–107. (in Russ.)
11. Bratseva, O.A. (2015). Regional pedagogical journals as a source of self-education for teachers during the formation of Soviet pedagogy. In: *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 9-10(104), pp. 4–10. (in Russ.)
12. Maron, A.E. & Roslovtseva, M.Y. (2022). Didactics of education digitalization: the aspect of patriotic education of cadets. In: *Man and Education*, no. 3(72), pp. 99-105. (In Russ.) DOI: 10.54884/S181570410023071-3
13. Pevzner, M.N., Petryakov, P.A. & Donina, I.A. (2019) Diversity management strategies: information and marketing approach. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 62-1, pp. 228–232. (in Russ.)
14. Monakhova, L.Y. (2024). Artificial intelligence in educational activities. In: *Journal of Legal and Economic Research*, no. 2, pp. 17–24. (in Russ.)
15. Gerasimova, V.A. (2022). The role of electronic educational resources in self-education of students. In: *Moscow Economic Journal*, no. 8, pp. 403–409. (in Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Резинкина Лилия Владимировна – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург

Матвеева Мария Сергеевна – старший преподаватель Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, Высшая школа печати и медиатехнологий, кафедры рекламы, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Lilia V. Rezinkina – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, SPb State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg

Maria S. Matveeva – Senior Lecturer, SPb State University of Industrial Technologies and Design, Higher School of Printing and Media Technologies, Advertising Department, 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.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Научная статья

УДК 378.147.8

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-217-230

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ РОССИИ И КИТАЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Васильева А. В.¹✉, Ван С.²

^{1,2} Чжэнчжоуский университет, Чжэнчжоу, Китай

¹✉ vasileva.anisya@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5049-4387>

² wxl1@zzu.edu.cn

Статья поступила в редакцию 25.06.2025
Одобрена после рецензирования 29.06.2025
Принята к публикации 12.09.2025

Аннотация. Целью данной статьи является комплексная оценка состояния российско-китайской образовательного взаимодействия. В статье подробно анализируется институциональная основа образовательного взаимодействия РФ и КНР, выявлены основные мотивы обучения российских студентов в Китае, а также ключевые проблемы, с которыми сталкиваются российские студенты. Методология включает анализ нормативных документов, данных межвузовских ассоциаций, анализ онлайн-опроса российских студентов, обучающихся или планирующих обучаться в Китае. Результаты показали, что основными мотивами обучения российских студентов в Китае являются изучение языка и карьерные перспективы. При этом ключевыми проблемами являются финансовые сложности, обусловленные санкциями, и языковой барьер. Практическая значимость работы заключается в предложении мер по совершенствованию организационной и информационной поддержки студентов. Исследование вносит вклад в дискуссию, посвящённую адаптации образовательной миграции в условиях геополитических изменений.

Ключевые слова: российско-китайское сотрудничество, академическая мобильность, адаптация студентов, языковой барьер.

Благодарности: Авторы выражают искреннюю благодарность Чжэнчжоускому университету за создание условий для научной работы и оказанную организационную поддержку. Особые слова благодарности – российским студентам в Китае, которые нашли время для участия в опросе и поделились своим ценным опытом.

Для цитирования: Васильева А. В., Ван С. Особенности образовательного взаимодействия вузов России и Китая: результаты опроса российских студентов // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С. 217–230, <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-217-230>

Original article

FEATURES OF EDUCATIONAL INTERACTION BETWEEN RUSSIAN AND CHINESE UNIVERSITIES: RESULTS OF RUSSIAN STUDENTS SURVEY

A. Vasileva¹✉, X. Wang²^{1,2} Zhengzhou University, Zhengzhou, China¹✉ vasileva.anisya@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5049-4387>² wxl1@zzu.edu.cn*The article was submitted on 25.06.2025**Approved after review on 29.06.2025**Accepted for publication on 12.09.2025*

Abstract. The aim of this article is a comprehensive assessment of the state of Russian-Chinese educational cooperation. The article provides a detailed analysis of the institutional foundation of educational interaction between the Russian Federation and the People's Republic of China, identifies the main motivations why Russian students choose to study in China, as well as the key problems faced by Russian students. The methodology includes the analysis of regulatory documents, data from inter-university associations, and an analysis of an online survey conducted among Russian students studying or planning to study in China. The results revealed that the main motivations for Russian students to study in China are language learning and career prospects. At the same time, the key issues are financial difficulties caused by sanctions and the language barrier. The practical significance of the study lies in proposing measures to enhance organizational and informational support for students. The research contributes to the discussion on the adaptation of educational migration in the context of geopolitical changes.

Keywords: Russian-Chinese cooperation, academic mobility, student adaptation, language barrier.

For citation: Vasileva, A. V., Wang, X. (2025). Features of educational interaction between Russian and Chinese universities: results of Russian students survey. In: *Man and Education*, 3 (84), 217–230. (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-217-230>

Введение

На современном этапе развития университетов интернационализация высшего образования оценивается как важнейший элемент его стратегического видения, включающий в себя импорт и экспорт образовательных услуг, обмена студентами и преподавателями¹. Соотношение импорта и экспорта образовательных услуг является важным показателем признания сфе-

ры образования на международной арене. Активная академическая мобильность, развитие совместных образовательных программ, создание совместных исследовательских инициатив и филиалов представляет собой непрерывную трансформацию образовательного сотрудничества как на региональном, так и на глобальном уровнях. Санкционная политика стран Запада в отношении России ограничила объём академической мобильности с рядом западных стран. В то же время, согласно российской стратегии по укреплению отношений со странами Востока, Россия продолжает углублять сотрудничество с китайскими партнёрами, и эта область является актуальной для исследований.

¹ Де Вит Х. Концепты, подходы, тренды и вызовы интернационализации высшего образования в мире, уроки для российской высшей школы // IX Международная конференция исследователей высшего образования «Университеты в поиске баланса между новыми и старыми целями», 24–25 октября 2018 г. НИУ ВШЭ: [сайт] URL: <https://ioe.hse.ru/news/226728017.html> (дата обращения: 28.03.2025)

Степень изученности вопроса взаимодействия России и Китая в области образования

Вопрос взаимодействия в сфере образования исследуется учёными Китая и России. Так, Н. М. Толкова, И. В. Енова и А. Д. Янина анализируют положительные и отрицательные стороны обучения за границей, справедливо отмечая, что такая информация позволяет будущим студентам осознанно принять решение об обучении за границей [1]. Многие исследования сосредоточены на адаптации китайских студентов в России. Так, в работах О. В. Кузнецовой, П. П. Дерюгина, Л.А. Лебединцевой и Е. В. Кремнёва, а также М. В. Рыбаковой и Н. А. Ивановой подробно рассматриваются проблемы адаптации китайских студентов, обучающихся в российских вузах [2; 3].

Однако тема адаптации российских студентов в Китае пока недостаточно раскрыта в российских публикациях. В частности, практически отсутствуют комплексные исследования мотивации российских студентов к обучению в КНР и особенностей их адаптации в китайской образовательной среде.

При этом, китайские учёные активно изучают вопрос ассимиляции иностранных студентов в Китае. Согласно исследованиям, в китайской высшей школе на рубеже XX–XXI веков сформировался особый подход к работе с иностранными студентами. Как подчёркивает Жэнь Яньянь, именно тогда в ответ на вызовы интернационализации образования была разработана и институционализована концепция ассимиляционного управления [4]. Понятие «ассимиляционное управление» подразумевает обучение как китайских, так и иностранных студентов по унифицированному стандарту. Ван Юй рассматривает влияние адаптации на психическое здоровье иностранных студентов без учёта происхождения обучающихся [5]. Го Жоци подчёркивает, что процесс межкультурной адаптации должен опираться на психологический комфорт обучающихся, что позволяет поэтапно формировать

их культурную компетентность – от поверхностного знакомства до осмысленного принятия китайских культурных норм [6]. Значительный вклад в понимание механизмов адаптации иностранных студентов внесли Ши Цзин и Хао Сыхань, уделяющие особое внимание важности развития социальной идентичности и системы поддержки в принимающем обществе [7].

Китайские высшие учебные заведения придерживаются комплексного подхода в адаптации иностранных обучающихся, что отражается в равенстве подходов без учёта таких признаков, как страна происхождения, религиозная принадлежность, раса, пол, возраст и прочих характеристик. Это способствует равноправной интеграции всех иностранных обучающихся.

Перед странами, направляющими студентов для обучения в Китай, в том числе перед Россией, стоит задача специальной предварительной подготовки студентов. Как отметил посол КНР в РФ Чжан Ханьхуэй, в университетах Китая сегодня учатся свыше 12 тысяч граждан России². В Китае российских студентов объединяет Ассоциация российских студентов – независимое студенческое объединение, помогающее адаптироваться в Китае через культурно-образовательные проекты и сохранять свои культурные традиции вдали от дома. Эта ассоциация действует в разных городах, в том числе в Пекине, Ухане, Шанхае, Харбине³.

Материалы и методы

В рамках исследования был проведён социологический опрос с целью выявления ключевых проблем образовательного сотрудничества РФ и КНР. Инструментом сбора данных выступила онлайн-анкета Google Forms, а респондентами стали российские студенты, находящиеся как на тер-

² Китай и Россия развивают образовательные обмены: более 12 тысяч российских студентов учатся в КНР [Электронный ресурс]. // Радио Sputnik. URL: <https://radiosputnik.ru/20241001/kitay-1973889587.html> (дата обращения: 08.06.2025).

³ APC ВКонтакте [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/rsachina> (дата обращения: 11.06.2025).

ритории России, так и в Китае. Поскольку предполагалось провести опрос среди россиян, владеющих китайским языком на разном уровне (от нулевого до свободного уровня владения языком), анкетирование было проведено на русском языке. Распространение анкеты осуществлялось методом «снежного кома», подразумевающего обращение с просьбой о дальнейшем распространении анкеты среди соответствующим критериям исследования людей. Использование данного метода позволило расширить выборку респондентов благодаря социальным связям участников опроса.

Институциональная база образовательного сотрудничества России и Китая

Полученные в ходе исследования эмпирические данные требуют рассмотрения в контексте существующей институциональной структуры российско-китайского образовательного сотрудничества. Анализ нормативно-организационных основ этого взаимодействия позволяет выявить, насколько существующие механизмы способствуют решению выявленных проблем адаптации российских студентов в КНР.

Институциональная база образовательного сотрудничества России и Китая имеет разветвленную иерархическую структуру и характеризуется применением различных форматов взаимодействия с целью координации соответствующих вопросов и мероприятий, направленных на укрепление и интенсификацию образовательного диалога двух стран. На рисунке 1 представлена схема, отражающая общее представление об уровнях и форматах институтов, обеспечивающих функционирование российско-китайской модели образовательной кооперации.

Вопрос развития российско-китайских отношений в области образования регулярно фигурирует на уровне лидеров двух стран, придавая данному направлению стратегическое значение.

В последнее время все активнее по образовательным вопросам работают и рос-

сийские законодатели. Так, в июне 2024 г. председатель Комитета Совета Федерации по аграрно-продовольственной политике и природопользованию А. Двойных заявил: «Уверен, у наших государств большой потенциал по взаимодействию между учебными заведениями, чтобы у студентов была возможность изучать лучшие научные разработки и практики обеих стран»⁴. В ноябре 2023 г. в рамках визита в Нанкинский университет Председатель Государственной Думы В. Володин выразил мнение о том, что России и Китаю необходимо наращивать образовательные обмены с целью повышения стабильности межгосударственных отношений, подготовки специалистов различных специальностей и создания передовых отраслей и инноваций⁵.

Традиционно основная работа по соприращению российских и китайских образовательных инициатив реализуется на базе профильных министерств, комиссий и подкомиссий. С российской стороны ключевыми министерствами в данном отношении являются: Министерство науки и высшего образования, Министерство просвещения, Министерство культуры и Министерство иностранных дел Российской Федерации. Вовлечёнными с китайской стороны министерствами являются: Министерство образования, Министерство культуры и туризма, Министерство иностранных дел КНР.

Формирование направлений развития и оценку текущей динамики образовательного сотрудничества двух стран курируют российско-китайские межправительственные комиссии, а именно – Российско-Китайская комиссия по гуманитарному сотрудничеству и Комиссия по подготовке

⁴ Двойных А. отметил большой потенциал сотрудничества учебных заведений России и Китая [Электронный ресурс]. URL: <http://council.gov.ru/events/news/157813/?hl=китай> (дата обращения: 20.02.2025).

⁵ Володин В. В. Встреча с преподавателями и студентами Нанкинского университета [Электронный ресурс]. URL: <http://duma.gov.ru/news/58364/> (дата обращения: 20.02.2025).

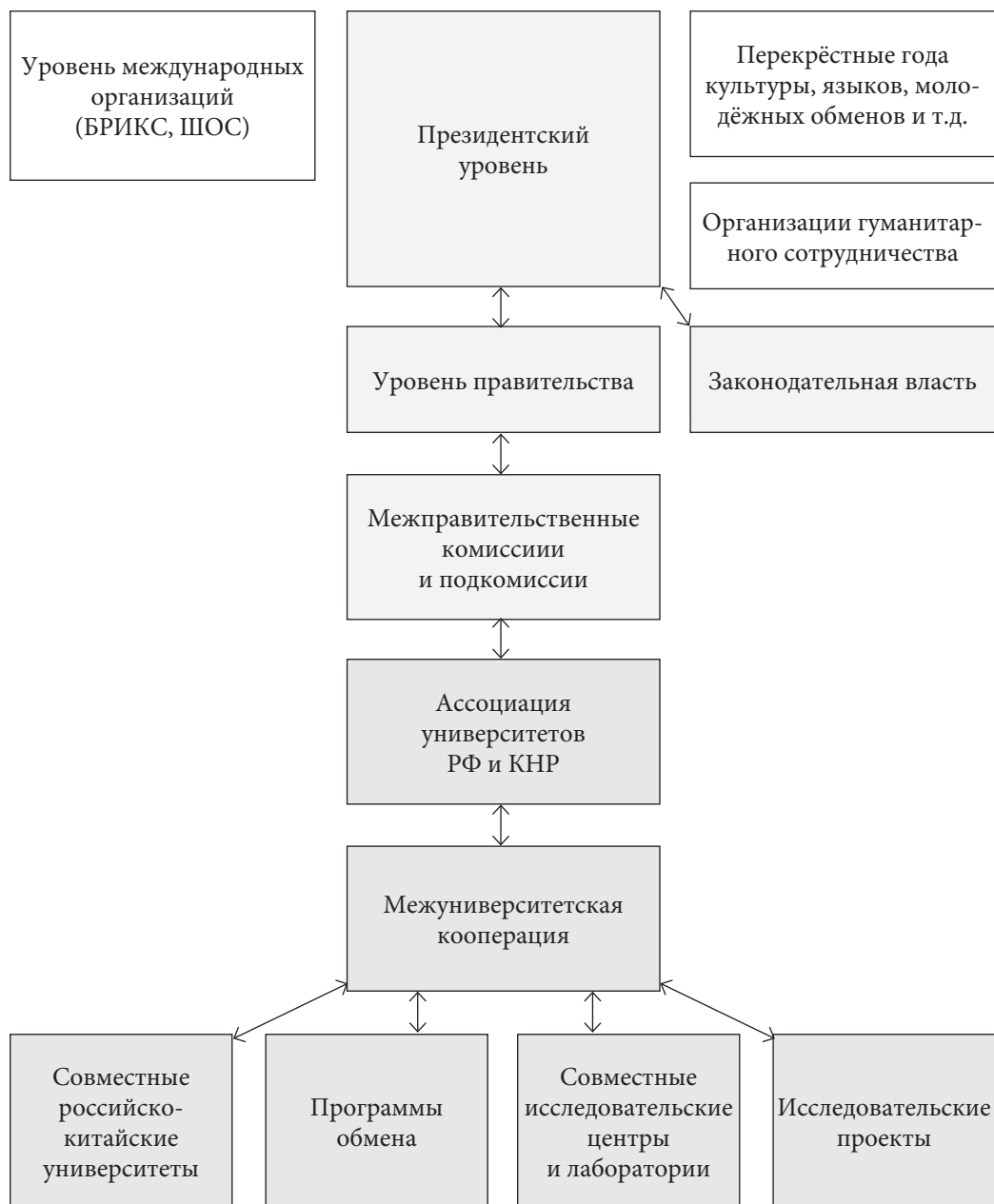


Рис. 1 / Fig. 1.

Упрощённая схема сотрудничества России и Китая в области образования / Simplified scheme of cooperation between Russia and China in the field of education

Источник: составлено автором по данным РСМД⁶

⁶ Современные формы и механизмы взаимодействия России и Китая в сфере научно-технического сотрудничества [Электронный ресурс]. URL: [https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/sovremennye-formy-i-mekhanizmu-vzaimodeystviya-rossii-i-kitaya-v-sfere-nauchno-tekhnicheskogo-sotrudn/](https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/sovremennye-formy-i-mekhanizmu-vzaimodeystviya-rossii-i-kitaya-v-sfere-nauchno-tekhnicheskogo-sotrudn) (дата обращения: 18.02.2025).

регулярных встреч глав правительств. В свою очередь, профильные подкомиссии и рабочие группы – Подкомиссия по сотрудничеству в области образования, Подкомиссия по научно-техническому сотрудничеству, Рабочая группы по высоким технологиям и инновациям – осуществляють деятельность на базе упомянутых комиссий (рис. 2).

Так, в августе 2024 г. под председательством Заместителя Председателя Правительства Российской Федерации Т. Голиковой и Члена Государственного совета Китайской Народной Республики Шэнь Ицинь состоялось 25-е заседание Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству, где обсуждались достигнутые результаты и показатели академической мобильности, межвузовского сотрудничества, а также утверждены дальнейшие шаги по развитию совместных проектов и совершенствованию нормативной базы⁷.

По результатам 15-го заседания Рабочей группы по высоким технологиям и инновациям, проходившего в июне 2024 г. на площадке Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, российские и китайские представители подчеркнули важность достигнутых результатов и развития новых совместных проектов. Кроме того, стороны обозначили приоритетные направления научной кооперации в области фундаментальных наук⁸.

Существенную роль в вопросе оптимизации и координации модели российско-китайского образовательного сотрудничества играют ассоциации профильных университетов, объединяющие в общей

сложности 700 учебных заведений России и Китая в сферах экономики, искусства, техники и медицины⁹. Представители ассоциаций на регулярной основе проводят встречи в различных форматах, где обсуждают достигнутые результаты в наращивании образовательного сотрудничества, совместной научной деятельности, повышении эффективности деятельности ассоциаций. Кроме того, ассоциации принимают активное участие в создании новых образовательных программ и научных проектов, конкурсов и олимпиад.

Основная практическая реализация сотрудничества в сфере высшего образования России и Китая лежит на вузах. Так, в России большая часть китайских студентов обучаются в столичных и дальневосточных вузах, включая Московский государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургский государственный университет, Политехнический университет Петра Великого, Российский университет дружбы народов, Казанский федеральный университет, Национальный исследовательский университет ИТМО, Уральский федеральный университет и Дальневосточный федеральный университет. По данным на 2024 год, на эти вузы приходится около 45% из 48 тысяч китайских студентов в России. Общее количество российских студентов в Китае в 2024 г. составило около 16 тысяч человек¹⁰.

Одним из наиболее выдающихся примеров российско-китайской межвузовской кооперации является Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне. Обучение в университете ведётся на трёх языках (русском, английском и китайском) на базе образовательных программ и преподавательско-

⁷ На 25-м заседании Российско-китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству подписан Протокол по сотрудничеству в области образования [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoesotrudnichestvo/87463/> (дата обращения: 22.02.2025).

⁸ Россия и Китай определили новые направления научно-технического сотрудничества [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/84091/> (дата обращения: 25.02.2025).

⁹ Ассоциации. Платформа о российско-китайском сотрудничестве в сфере образования, науки и инноваций [Электронный ресурс]. URL: <https://ruschinalliance.unecon.ru/associations/> (дата обращения: 25.02.2025).

¹⁰ Голикова: порядка 48 тыс. китайских студентов обучаются в российских вузах [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/21636417> (дата обращения: 07.03.2025).

го состава МГУ¹¹. По заявлению директора Института Китая и современной Азии (ИКСА) РАН К. Бабаева, в ближайшие годы планируется увеличение количества подобных совместных университетов до пяти, работа в данном направлении развернута уже сегодня¹².

Отметим также планы Университета ИТМО и Харбинского инженерного университета (HEU) Китая открыть объединённый кампус нового формата, представляющий из себя исследовательский центр мирового уровня¹³.

Список форматов образовательного сотрудничества вузов России и Китая довольно широк и включает: создание совместных научных фондов, центров, реализацию специальных образовательных программ, в том числе и программ двойного диплома, проведение научных форумов и международных конференций, открытие различных программ стажировок и центров стажировок, открытие доступа к цифровым образовательным ресурсам, проведение совместных мероприятий, направленных на укрепление культурных связей, организацию системы академических обменов и программ подготовки для преподавателей, реализацию проектов класса «мегасайенс».

Значительный вклад в механизм образовательного сотрудничества между двумя странами вносят сетевые университеты, созданные на основе БРИКС и ШОС. Эти университеты представляют собой образовательные платформы, предназначенные для организации совместных исследований, обмена знаниями и технологиями,

а также для укрепления сотрудничества между образовательными учреждениями и народами стран-участниц. Основной фокус сетевых университетов БРИКС и ШОС направлен на подготовку кадров в таких областях, как нано- и IT-технологии, информационная безопасность, региональное развитие, экономика, экология и изменение климата, энергетика, агрономия, медицина, журналистика и юриспруденция.



Рис. 2/ Fig. 2

Российско-китайские межправительственные комиссии, задействованные в развитии образования / Russian-Chinese intergovernmental commissions involved in the development of education

Источник: составлено автором по данным Минобрнауки России¹⁴

Будучи частью области гуманитарного сотрудничества, образовательные связи России и КНР также стимулируются за счёт существующих культурных институ-

¹¹ Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне // Официальный сайт Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. URL: <https://msu.ru/divisions/filiali/szmsubit/> (дата обращения: 07.03.2025).

¹² В РАН рассказали о создании совместных российско-китайских университетов // Информационное агентство «РИА Новости». 2024. 19 мая. URL: <https://ria.ru/20240519/vuzy-1946964049.html> (дата обращения: 08.03.2025).

¹³ ИТМО и университет Китая откроют совместный кампус для научных проектов // Информационное агентство ТАСС. 2024. 24 апреля. URL: <https://tass.ru/obschestvo/20639251> (дата обращения: 08.03.2025).

¹⁴ Россия и Китай планируют расширять сотрудничество в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/75188/> (дата обращения: 20.02.2025).

тов. В данном отношении можно вспомнить о годах научно-технического сотрудничества с Китаем (2020–2021 гг.), которые способствовали развитию совместных проектов в этой области, годах спортивных обменов (2022–2023 гг.), укрепивших взаимодействие в области спорта, и так называемых перекрёстных годах культуры (2024–2025 гг.), направленных на углубление взаимопонимания между нашими странами через различные творческие инициативы.

В продвижении российских образовательных инициатив также активно участвуют Российский культурный центр (РКЦ) в Пекине и фонд «Русский мир». По словам руководителя РКЦ, оказание помощи абитуриентам и российским образовательным организациям является частью работы центра. Примерами содействия могут выступать: информационная и организационная поддержка, проведение образовательных выставок, отбор кандидатов на обучение в России за счёт бюджетных средств в пределах квоты, консультирование¹⁵. Важную роль в распространении русского языка и культуры играет фонд «Русский мир», открывающий центры и кабинеты русского языка в вузах различных китайских городов. Уже сегодня существуют подобные центры в образовательных учреждениях Пекина, Шанхая, Даляня, Чанчуня, Гуанчжоу, Сианя, Тайбэя и Макао.

С китайской стороны продвижением языка и культуры с 2006 г. занимаются Институты Конфуция, управляемые Китайским международным фондом образования. На сегодняшний день в различных городах России действует 19 подобных Институт¹⁶. Помимо этого, стоит упомянуть Центр международных языковых обменов и сотрудничества Министерства

образования КНР, предоставляющий возможность участия в стипендиальных программах для подготовки учителей китайского языка¹⁷. По аналогии с Российским культурным центром в Пекине, в Москве существует Китайский культурный центр, работа которого направлена в том числе и на расширение образовательных и научно-технических связей России и Китая.

Результаты исследования

Проведённое исследование позволило оценить, насколько существующие механизмы отвечают потребностям российских студентов в Китае. Анализ результатов опроса позволил сделать выводы как о сильных сторонах, так и о проблемных зонах системы адаптации российских студентов в Китае.

Всего в онлайн-опросе приняли участие 102 респондента из 27 учебных учреждений России и Китая, среди которых: Второй Пекинский институт иностранных языков (г. Пекин, Китай), Шаньдунский университет (г. Цзиньнан, Китай), Уханьский политехнический университет (г. Ухань, Китай), Чжэнчжоуский университет (г. Чжэнчжоу, Китай), Вятский государственный университет (г. Киров, Россия), Государственный академический университет гуманитарных наук (г. Москва, Россия), Курский государственный университет (г. Курск, Россия), Высшая школа экономики (г. Москва, Россия), Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского, Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Россия). Также стоит отметить, что в опросе приняли участие школьники старших классов, что говорит об их заинтересованности обучаться в Китае. Характеризуя социальный портрет опрошенных, отметим, что анкету заполнили 32% опрошенных мужского пола, 68% – женского пола; возраст опрошенных от 16 до 50 лет. В опросе приняли

¹⁵Российский культурный центр в Пекине: миссия и возможности [Электронный ресурс]. URL: https://hedclub.com/ru/publication/rd_kitaj_590 (дата обращения: 08.03.2025).

¹⁶Об Институте Конфуция [Электронный ресурс]. URL: <https://ci.urfu.ru/ru/about/> (дата обращения: 08.03.2025).

¹⁷Стипендия Центра международных языковых обменов и сотрудничества [Электронный ресурс]. URL: https://russian.beijing.gov.cn/studyinginbeijing/youmayneed/scholarshipapplication/202409/t20240923_3903539.html (дата обращения: 09.03.2025)

участие граждане России, проживающие в момент проведения опроса в Китае: в Северном (Хэйлунцзян, Цзилинь, Пекин), Центральном (Шаньдун, Хэнань, Хубэй), Восточном (Чжэцзян, Цзянси, Фуцзянь, Гуандун) Китае – всего 31 респондент. Большинство опрошенных, находящихся в России, из Москвы (38 респондентов). Распределение по субъектам РФ и провин-

циям КНР представлено на рисунках 3 и 4 соответственно.

Опрошенные студенты находятся на разных ступенях образования: 63% – на программах бакалавриата и магистратуры, 9% – в аспирантуре, 3% – учатся на языковых курсах; 21% – трудоустроены; 4% респондентов являются школьниками старших классов. 70% опрошенных обучались

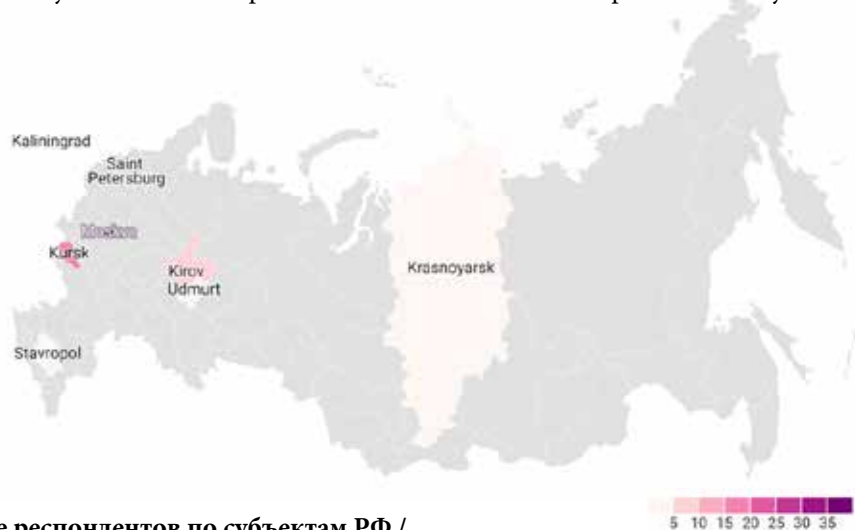


Рис. 3/ Fig. 3

**Распределение респондентов по субъектам РФ /
Distribution of respondents by Russian Federation subjects**

Источник: составлено автором по результатам опроса

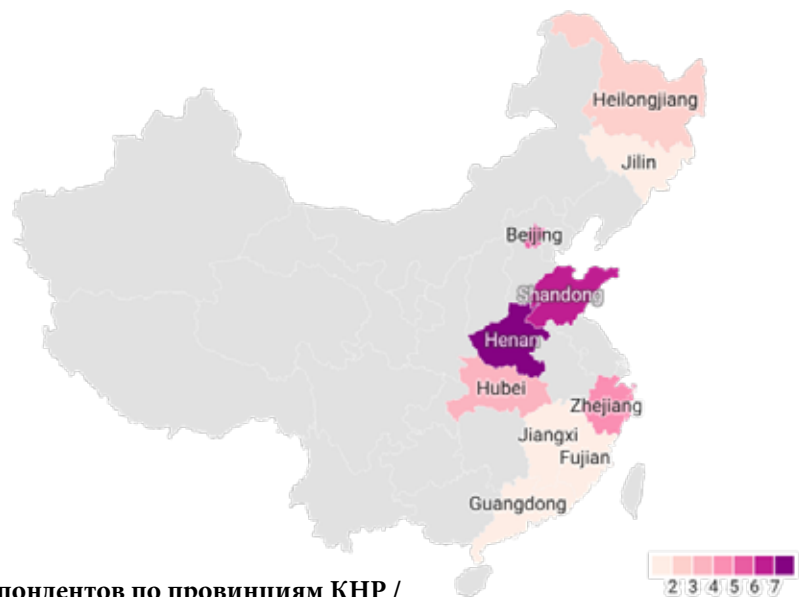


Рис. 4/ Fig. 4

**Распределение респондентов по провинциям КНР /
Distribution of respondents by provinces of the PRC**

Источник: составлено автором по результатам опроса

в Китае ранее или планируют обучаться, из них на вопрос о совокупной длительности обучения в Китае 49% ответили, что отдадут предпочтение краткосрочному обучению длительностью до 1 года на таких программах, как программы обмена, краткосрочные языковые стажировки, зимние и летние школы; 45% опрошенных выбрали варианты обучения по основным образовательным программам (бакалавриат, магистратура, аспирантура) длительностью до 4 лет. При выявлении уровня владения китайским языком обнаружилось, что 71% опрошенных в той или иной степени им владеют.

Опрос показал, что основными каналами информации о возможности обучаться в Китае являются работники вуза (школы), друзья и знакомые, а также интернет и социальные сети (рис. 5) При оценке важности каналов информации по пятибалльной шкале, где 1 – совсем не важно, а 5 – очень важно, респонденты отмечают как наиболее важные – вузы и школы (65%), друзей и знакомых (52%), интернет и социальные сети (43%).

Что касается источника финансирования обучения, то 37,6% опрошенных рассматривают возможность обучаться или обучаются на стипендиальной основе, 32,7% респондентов готовы обучаться за счёт собственных средств. На вопрос об осведомлённости о возможностях обучения

по различным стипендиальным программам наибольшее количество опрошенных (66%) отмечают стипендии правительства Китая. Стипендии вузов КНР и стипендии Институтов Конфуция также хорошо знакомы участникам опроса (52% и 53% соответственно), о провинциальных стипендиях на обучение знают 44% респондентов. Стоит отметить, что 24% опрошенных вообще не знают о возможности обучения по стипендиальным программам.

Анализируя ответы, можно отметить, что для 28% опрошенных принципиально не важно место нахождения учебного учреждения, они проявляют интерес к обучению в Китае в целом, независимо от географического положения. Однако вузы центральной части Китая всё же более популярны, и 66% респондентов отдали предпочтение исключительно данному варианту ответа или выбрали несколько вариантов ответа.

Опрос также показал, что возможность выучить китайский язык для 71% респондентов положительно сказалась на выборе Китая в качестве страны обучения.

Респонденты выделили и другие важные мотивы поступления российских студентов в китайские вузы, среди которых перспективы будущего трудоустройства (62%), возможность пребывания в международной образовательной среде (59%), возможность получить стипендию при

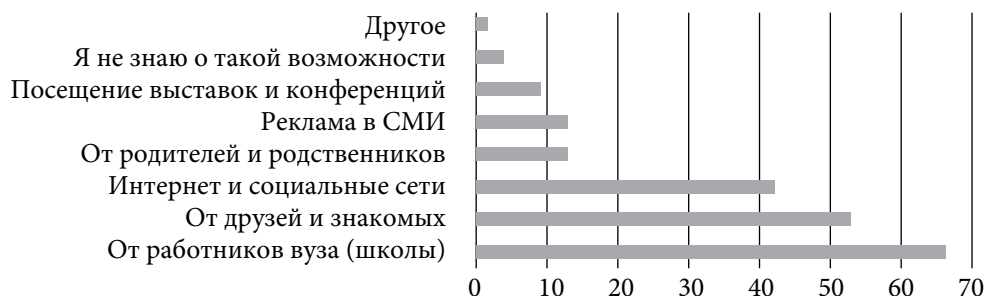


Рис. 5/ Fig. 5

Каналы информации о возможности обучаться в Китае / Information channels about opportunities to study in China

Источник: составлено автором по результатам опроса

обучении в КНР (59%), желание познакомиться с китайской культурой (56%). Современная политическая обстановка также влияет на выбор Китая в качестве страны обучения: углубление экономических связей, а также высокий уровень политических отношений между двумя странами является очень важным мотивом для 38% и 37% опрошенных соответственно. Эти данные показывают, что студенты учитывают не только образовательные, но и геополитические аспекты при принятии решения о месте обучения.

Такие мотиваторы, как климатические условия Китая, престижность китайского образования, рост геополитического влияния КНР, ограниченность возможностей обучения в других регионах мира, исследовательские возможности выделили как крайне важные менее 30% респондентов. Также стоит отметить наименее популярный мотиватор – ограниченность возможностей обучения в других регионах (США и ЕС) в связи с существующей международной обстановкой – 14% опрошенных отметили его как наименее важный, что свидетельствует о выборе Китая не из-за ограничений, а благодаря его уникальным и культурным особенностям (рис. 6)

В ходе опроса респонденты поделились своими взглядами на факторы, влияющие на выбор места обучения в пользу китай-

ских вузов: «отзывы предыдущих студентов, разнообразие предметов в учебной программе, современные аудитории, красивая и большая территория кампуса» (студент языковых курсов, г. Ханчжоу, Китай); «считаю, что важным фактором для выбора вуза в Китае является географическое положение, так как студенту важно понимать, что вокруг него находятся уникальные места, и он может в любое свободное время отправиться туда за новыми впечатлениями и вдохновением» (бакалавр, г. Курск, Россия). Некоторые респонденты отметили безопасность, гостеприимство местных жителей, а также дружелюбное отношение к россиянам в Китае.

Характеризуя сложности и проблемы, с которыми столкнулись участники опроса в процессе адаптации в китайском вузе и в Китае в целом, отметим следующие: на первую (самую острую) позицию (39%) вышли проблемы, связанные с финансами, вызванные санкциями. Это приводит к затруднению перевода денег и обмена валюты, создаёт проблемы для студентов, желающих оплачивать обучение, проживание и прочие расходы за счёт собственных средств.

На второй позиции (29%) – проблемы, связанные с недостатком финансовых ресурсов граждан РФ для обучения в КНР.

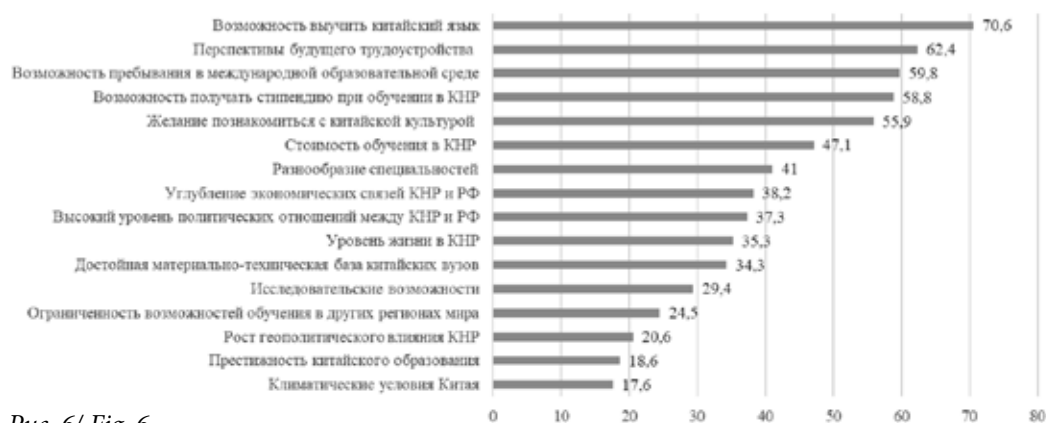


Рис. 6/ Fig. 6

Ключевые мотиваторы обучения в Китае / Key motivators for studying in China

Источник: составлено автором по результатам опроса

Возможно эта проблема также вызвана санкциями.

На третьем месте (27%) – языковой барьер. Многие студенты испытывают сложности в общении на китайском языке: «Если студент едет в одиночку, проблемой является отсутствие «проводника» хотя бы на первое время» (студент, г. Курск, Россия). На четвёртой позиции (21%) оказались культурный барьер и влияние культурных различий. Респонденты отмечают, что другой образ жизни, еда, традиции, обычаи, привычки местного населения также создают дополнительные трудности: «я не привыкла есть такую острую пищу, поэтому я очень часто готовлю сама» (студент языковых курсов, г. Пекин, Китай).

В первую пятёрку сложностей, которые возникли у российских студентов в процессе адаптации (20%), также входит возможность получения медицинских услуг в КНР. Трудности в доступе к медицинским услугам связаны как с языковым барьером, так и с различиями в системах здравоохранения России и Китая.

Несмотря на растущее количество двусторонних договоров между китайскими и российскими университетами, а также создание отраслевых и областных китайско-российских организаций, в учебных заведениях и совместных институтах существует ряд проблем, которые требуют внимания. Многие респонденты (18%) отмечают высокую важность таких вопросов, как недостаточная информированность российских студентов о возможностях обучения в Китае. Кроме того, 19% респондентов указывают на отсутствие должного документального и информационного сопровождения со стороны вузов (как российских, так и китайских) при организации поездки и обучения. Эти проблемы могут существенно ограничивать возможности студентов и снижать интерес к учёбе за границей, а также мешать развитию международного сотрудничества в сфере образования и обмена культурными ценностями между странами.

Выводы

Полученные данные позволяют сделать ряд важных выводов о состоянии образовательной миграции российских студентов в Китае.

Основным мотиватором к поездке в Китай является возможность изучения языка в китаеязычной среде. Несмотря на то, что российские университеты придерживаются международных стандартов, а также используют новейшие технологии в области обучения китайскому языку, отсутствие иноязычной среды является основной проблемой при изучении китайского языка, что может послужить триггером к возникновению негативного отношения к процессу обучения [8].

Вопросы мотивации демонстрирует выраженную прагматическую направленность. Над культурными преобладают карьерные и образовательные мотивы обучения в Китае, это соответствует глобальным тенденциям высшего образования. Примечательно, что геополитические факторы (37%) оказывают большее влияние, чем престиж китайского диплома (менее 30%).

Выявленные проблемы адаптации образуют комплекс взаимосвязанных вызовов. Финансовые трудности, обусловленные международными санкциями, создают системный барьер. Языковые и культурные барьеры подтверждают тезисы современных исследований о значении аксиологических факторов в образовательной миграции [9].

Особого внимания заслуживают институциональные проблемы, связанные с дефицитом информации и недостаточным организационным сопровождением (19%).

Заключение

Исследование выявило, что наиболее важными каналами информирования студентов являются работники вуза, друзья и знакомые, а также социальные сети и интернет. Источник финансирования обучения также является значимым фактором, лишь 33% респондентов готовы обучаться за счёт собственных средств. Наиболее

известными среди опрошенных являются стипендиальные программы правительства Китая, Института Конфуция и стипендии вузов, однако почти четверть опрошенных не знают о возможности обучения по той или иной стипендиальной программе.

Среди наиболее важных мотивов к поступлению в вузы Китая являются нахождение в международной образовательной среде, что способствует более продуктивному изучению китайского языка, а также карьерные перспективы. Это подчёркивает необходимость создания условий для погружения в языковую среду, например, через программы обмена или виртуальные платформы для взаимодействия с носителями языка.

Несмотря на расширяющееся взаимодействие между вузами двух стран, выявлены такие проблемы, как недостаточная

информированность студентов, отсутствие должного документального сопровождения со стороны вузов и сложности, связанные с финансами. Важно отметить, что такие барьеры могут привести к непониманию и недоверию между студентами и учебными заведениями, что в свою очередь негативно сказывается на качестве образовательного процесса и на формировании международных связей.

Представляется важным обеспечение студентов кураторами для решения бытовых вопросов. Для улучшения ситуации вузам следует предпринимать меры в разработке программ адаптации, включающих подготовку пособий, с которыми студенты смогут познакомиться до приезда, чтобы лучше понимать различия российской и китайской систем обучения, изучить правила китайского университета, а также другие аспекты пребывания в Китае.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Толкова Н. М., Енова И. В., Янина А. Д. Обучение в иностранном вузе: плюсы и минусы // Современное педагогическое образование. 2025. № 2. С. 22–25. DOI: 10.24412/2587-8328-2025-2-22-25.
2. Кузнецова О. В., Дерюгин П. П., Лебединцева Л. А., Кремнёв Е. В. Особенности адаптации китайских студентов в российских вузах: история и современность // *НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право*. 2025. Т. 50, № 1. С. 18–31. DOI: 10.52575/2712-746X-2025-50-1-18-31.
3. Рыбакова М. В., Иванова Н. А. Адаптация китайских студентов в российских вузах: некоторые проблемы // *Социально-гуманитарные знания*. 2022. № 3. С. 410–417.
4. Жэнь Я. Ассимиляционное управление иностранными студентами в Китае: специфика и стратегии реализации // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. Т. 24, № 2. С. 157–166.
5. Ван Ю. Влияние адаптации иностранных студентов в Китае на психическое здоровье: посредническая роль чувства принадлежности к школе // *Психологический ежегодник*. 2025. Т. 20, № 10. С. 96–98+155. DOI: 10.19738/j.cnki.psy.2025.10.027.
6. Го Ж. Исследование направлений подготовки кадров для международного преподавания китайского языка в контексте инициативы «Один пояс — один путь» // *Культура китайских иероглифов*. 2024. № 22. С. 103–105. DOI: 10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2024.22.046.
7. Ши Ц., Хао С. Множественная социальная идентичность и адаптация иностранных студентов в Китае: посредническая роль воспринимаемой социальной поддержки // *Вестник Тайюаньского городского профессионально-технического института*. 2022. № 4. С. 103–105. DOI: 10.16227/j.cnki.tytc.2022.0218.
8. Туркпенова Д. К. Мотивация как аксиологический фактор в изучении китайского языка // *KANT*. 2022. № 3 (44). С. 326–332.
9. Ли Пин. О путях образовательной интеграции в приграничных университетах КНР и РФ // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 76-1. С. 200–202.

REFERENCES

1. Tolkova, N.M., Enova, I.V. & Yanina, A.D. (2025). Studying at a foreign university: pros and cons. In: *Modern Pedagogical Education*, no. 2, pp. 22–25. (in Russ.)
2. Kuznetsova, O.V., Deryugin, P.P., Lebedintseva, L.A. & Kremnyov, E.V. (2025). Some Peculiarities of

- Chinese Students' Adaptation in Russian Universities: History and Modernity. In: *NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Law*, vol. 50, no. 1, pp. 18–31. (in Russ.)
3. Rybakova, M.V. & Ivanova, N.A. (2022). Adaptation of Chinese students at Russian universities: problems. In: *Social and Humanitarian Knowledge*, no. 3, pp. 410–417. (in Russ.)
 4. Ren, Y. (2020) Assimilative Management for Foreign Students in China: Specifics and Strategies of Realization. In: *University Management: Practice and Analysis*, vol. 24, no. 2, pp. 157–166. (in Russ.)
 5. Wang, Y. (2025). The impact of international students' school adaptation on mental health: the mediating role of school belonging. In: *Psychological Monthly*, vol. 20, no. 10, pp. 96–98+155. (in Chinese)
 6. Guo, R. (2024). Research on talent cultivation in international Chinese education under the Belt and Road Initiative. In: *Chinese Character Culture*, no. 22, pp. 103–105. (in Chinese)
 7. Shi, J. & Hao, S. (2022). Multiple social identities and school adaptation of international students in China: the mediating role of perceived social support. In: *Journal of Taiyuan Urban Vocational College*, no. 4, pp. 103–105. (in Chinese)
 8. Turkpenova, D.K. (2022). Motivation as an axiological factor in learning Chinese language. In: *KANT*, no. 3 (44), pp. 326–332. (in Russ.)
 9. Li, P. (2022). On the ways of educational integration in border universities of PRC and Russian Federation. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 76-1, pp. 200–202. (in Russ.)
-

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Васильева Анисья Владимировна – аспирант, Институт образования, Чжэнчжоуский университет, Чжэнчжоу, Китай

Ван Сяньлин – кандидат наук, профессор, Институт образования, Чжэнчжоуский университет, Чжэнчжоу, Китай

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Anisia V. Vasileva – Postgraduate Student, School of Education, Zhengzhou University, Zhengzhou, China

Wang Xianling – PhD, Prof., School of Education, Zhengzhou University, Zhengzhou, China

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.



ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

2025. № 3 (84)

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>

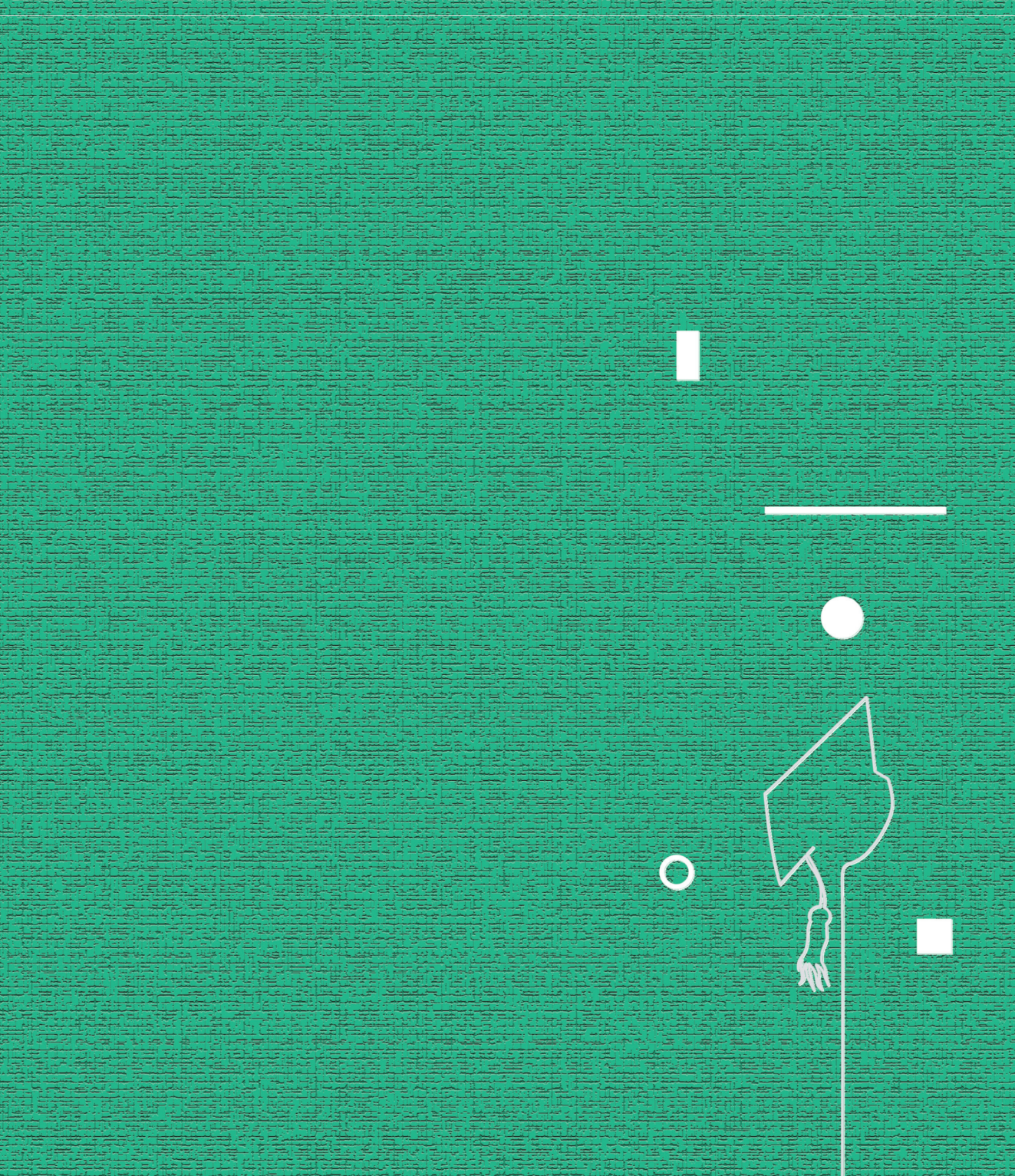
Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Minion Pro.

Тираж 500 экз. Усл. п.л. 15, уч.-изд. л. 19.

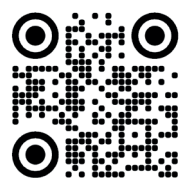
Подписано в печать: 30.10.2025 г. Дата выхода в свет: 06.11.2025 г. Заказ № 2025/10-13.

Отпечатано в Государственном университете просвещения

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2



**ПРО
СВЕТ**
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ПРОСВЕЩЕНИЯ



www.eduprosvet.ru