ISSN 1726-667

ISSN 1726-667X
DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.00

Higher Education Today

Высшее образование сегодня

Реформы
Нововведения
Опыт

Рецензируемое издание
в области педагогики и психологии

2025

3

Становление предпринимательских университетов **11**

Усиление практической направленности высшего образования **21**

Новая модель высшего образования **4**

Кластерная модель подготовки кадров **39**

Родительское просвещение в образовании **47**

3 2025 Higher Education Today

Редакционный совет

Чепурных Елена Евгеньевна, ФГУП «Международное информационное агентство “Россия сегодня”» (председатель)

Аржанова Ирина Вадимовна, Национальный фонд подготовки кадров, Национальное аккредитационное агентство

Болотов Виктор Александрович, Российская академия образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Гришанков Дмитрий Эдуардович, рейтинговое агентство RAEX, экспертные советы при Министерстве просвещения РФ и при Государственной думе Федерального собрания РФ

Дёмин Виктор Михайлович, Российская академия образования, Союз директоров средних специальных учебных заведений России

Зернов Владимир Алексеевич, Российская академия образования, Ассоциация негосударственных вузов России, Российский союз ректоров, Российский новый университет

Карамурзов Барасби Сулейманович, Российская академия образования, Международная кафедра ЮНЕСКО «Образование и воспитание в духе культуры мира и прав человека», Московский государственный университет

Кудрявцев Николай Николаевич, Российская академия наук, Российский союз ректоров, Совет ректоров Москвы и Московской области, Московский физико-технический институт

Лобанов Иван Васильевич, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Лубков Алексей Владимирович, Российская академия образования, Евразийская ассоциация педагогических университетов, Московский педагогический государственный университет

Меркулова Галина Ивановна, Общероссийский профсоюз работников образования РФ

Садовничий Виктор Антонович, Российская академия наук, Российский союз ректоров, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Стриханов Михаил Николаевич, Российская академия образования, Российский союз ректоров, Московский инженерно-физический институт

Стронгин Роман Григорьевич, Российский союз ректоров, Общественная палата Нижегородской области, Совет ректоров вузов Приволжского федерального округа и Нижегородской области, Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского

Филиппов Владимир Михайлович, Российская академия образования, Российский университет дружбы народов

Шестаков Александр Леонидович, Российский союз ректоров, Совет ректоров Уральского федерального округа, Южно-Уральский государственный университет

Эскиндаров Михаил Абдрахманович, Российская академия наук, Российский союз ректоров, Финансовый университет при Правительстве РФ

Международный редакционный совет

Халмурадов Рустам Ибрагимович, Самаркандский государственный университет, Республика Узбекистан (председатель)

Гейдарова Эльвира Акиф гызы, Бакинский государственный университет, Республика Азербайджан

Денчев Стоян Георгиев, Университет библиотековедения и информационных технологий Софии, Республика Болгария

Макро Кеннет, Калифорнийский государственный политехнический университет, Соединенные Штаты Америки

Пак Юрий Николаевич, Казахстанская национальная академия естественных наук, Карагандинский государственный технический университет, Республика Казахстан

Якубов Эдуард, Холонский технологический институт, Израиль

Махмут АК, Стамбульский университет, Турецкая Республика

Журнал «Высшее образование сегодня» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77–72546 от 3 апреля 2018 года

Журнал «Высшее образование сегодня» относится к категории К2 и включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук в области педагогики и психологии по следующим специальностям:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
5.3.2. Психофизиология (психологические науки)
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
5.8.5. Теория и методика спорта (педагогические науки)
5.8.6. Оздоровительная и адаптивная физическая культура (педагогические науки)
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Все статьи, представленные к публикации в журнале, проходят независимое рецензирование и проверяются на оригинальность.

Редакционная коллегия

Бозиев Руслан Сахитович, Гжельский государственный университет, Российская академия образования (главный редактор)

Лобанова Елена Владиславовна, Российский новый университет (заместитель главного редактора)

Агапов Валерий Сергеевич, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя

Азарнов Николай Николаевич, Российский новый университет

Акимова Любовь Александровна, Оренбургский государственный педагогический университет

Головятенко Татьяна Альбертовна, Российский новый университет

Каширин Владимир Петрович, Международная академия наук педагогического образования

Кондратьев Владимир Владимирович, центр переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов им. академика А.А.Кирсанова

Лысаков Николай Дмитриевич, Рязанский государственный университет

Овсяник Ольга Александровна, Московский государственный областного университет

Огнев Александр Сергеевич, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Подымова Людмила Степановна, Московский педагогический государственный университет

Слободчиков Илья Михайлович, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Сокольская Марина Вячеславовна, Российский национальный исследовательский университет имени Н.И. Пирогова

Сорокопуд Юнна Валерьевна, Гжельский государственный университет

Тыртышный Алексей Александрович, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Шабанов Григорий Александрович, Российский новый университет

Выпускается 6 раз в год. Распространяется по подписке.

Высшее образование сегодня

3

2025

Издание, рецензируемое ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ

Издается с 2001 года.
Учредитель и издатель АНО ВО «Российский новый университет», 105005, Москва, ул. Радио, 22.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
ACTUAL PROBLEMS SCIENCE AND EDUCATION

Зернов В.А., Дарда И.В., Жидков А.А. Новая модель высшего образования: проблемы и возможные решения
Zernov V.A., Darda I.V., Zhidkov A.A. The New Model of Higher Education: Problems and Possible Solutions 4

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ
SCIENTIFIC REPORTS

Белоцерковский А.В., Камынина Н.Р., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Становление предпринимательских университетов в России
Belotserkovsky A.V., Kamynina N.R., Muravyeva A.A., Oleynikova O.N. Development of Entrepreneurial Universities in Russia 11

Демин В.М., Кузнецов А.Н. Методология усиления практической направленности программ высшего образования в России
Demin V.M., Kuznetsov A.N. Methodology for Strengthening the Practical Focus of Higher Education Programs in Russia 21

Коноплянский Д.А. Концепция преобразования системы взаимодействия вузов, студентов и работодателей
Konoplyansky D.A. Concept for Transforming the System of Interaction between Universities, Students and Employers . . . 34

Лыкова И.А. Инновационный потенциал кластерной модели подготовки кадров для традиционных художественных промыслов России (концептуальное обоснование)
Lykova I.A. Innovative Potential of the Cluster Model of Personnel Training for Traditional Artistic Crafts of Russia (Conceptual Justification) 39

Яковлева Э.Н., Зеленкова Т.В., Майер А.А. Индивидуально ориентированное родительское просвещение в образовании: результаты реализации универсальной модели
Yakovleva E.N., Zelenkova T.V., Mayer A.A. Personal Oriented Parental Enlightenment in Education: Results of the Implementation of a Universal Model 47

ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
DIDACTICS OF HIGHER EDUCATION

Жакиенова А.А. Педагогическая задача как средство диагностики профессионально-ценностных установок будущих педагогов
Zhakiyenova A.A. Pedagogical Task as a Diagnostic Tool for Professional-Value Orientations of Future Educators. 56

Крылова К.М. Анализ зарубежных подходов к оценке качества высшего образования
Krylova K.M. Analysis of Foreign Approaches to Higher Education Quality Assessment 65

Кузнецова Е.А., Червова А.А. Компоненты профессионально-математической компетентности будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» и методика их оценки
Kuznetsova E.A., Chervova A.A. Components of Professional and Mathematical Competence of Future Bachelors in the Direction of “Economics” of the Profile “Finance and Insurance” and the Methodology for their Assessment. 71

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
QUESTIONS OF TRAINING AND EDUCATION

Дронова С.Ю. Интеграция модуля невербальной коммуникации в профессионально-ориентированное обучение испанскому языку в вузе
Dronova S.Yu. Integration of a Non-Verbal Communication Module into Professionally Oriented Teaching of Spanish at a University 78

© Российский новый университет, 2025

Коломейцева М.А. Применение цифровых технологий в процессе преподавания истории в высшей школе
Kolomeytseva M.A. The Use of Digital Technologies in the Process of Teaching History in Higher Education 84

Воробьева С.А., Завершинская Н.А., Неронова М.Ю., Сахарова Л.Г., Черных Т.Ф. Мотивационная сфера студентов химико-фармацевтического вуза как маркер личностного и профессионального развития
Vorobeva S.A., Zaverchinskaya N.A., Neronova M.Yu., Sakharova L.G., Chernych T.F. Motivational Sphere of Students of Chemical-Pharmaceutical University as a Marker of Personal and Professional Development 91

Сюй Линьвэй, Галыгина А.В. Формирование умений и навыков применения стилевого диалога у китайских студентов в процессе исполнительского освоения современной русской музыки
Xu Linwei, Galygina A.V. Formation of Skills and Abilities in the Application of Stylistic Dialogue in Chinese students in the Process of Performing Mastery of Modern Russian Music. 99

Тютрин С.Г. Проблема воспитания социальной ответственности у студентов в условиях цифровой трансформации общества
Tyutrin S.G. The Problem of Educating Social Responsibility in Students in the Context of Digital Transformation of Society 106

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ
QUESTIONS OF PSYCHOLOGY

Дмитриева Л.Г., Андреева Е.В. Зависимость сформированности психологической готовности к профессиональному самоопределению от социально-психологического типа личности у обучающихся 9–11 классов
Dmitrieva L.G., Andreeva E.V. Dependence of the Formation of Psychological Readiness for Professional Self-Determination on the Socio-psychological Personality Type of Students in Grades 9–11 112

Марковская С.Г. Подросток в ситуации рискогенности: основания психологического анализа проблемы
Markovskaya S.G. A Teenager in a Risky Situation: the Basis for Psychological Analysis of the Problem 121

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ
PERSONNEL OF SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Гагарина Е.Ю., Сторожева Ю.А. Поликультурная компетентность преподавателя высшей школы в преставлениях иностранных студентов
Gagarina E.Yu., Storozheva Yu.A. Multicultural Competence of a Higher Education Teacher in the Perceptions of Foreign Students. 126

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА
THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Маннанов Т.И. Комплексный подход к оценке и совершенствованию навыков удержания динамического равновесия у спортсменов в следж-хоккее
Mannanov T.I. An Integrated Approach to Assessing and Improving Dynamic Balance Skills in Sledge Hockey Athletes . . . 132

Сорокин Д.В., Никонов Е.В. Система работы тренера по развитию силы у бегунов-спринтеров в сенситивном периоде 14–17 лет
Sorokin D.V., Nikonov E.V. A System of Work of a Trainer for the Development of Strength in Sprinters in the Sensitive Period of 14–17 Years 139

Степанов Г.В., Гудков Ю.Э. Методика применения мобильных приложений в структуре внеурочных занятий по адаптивной физической культуре
Stepanov G.V., Gudkov Yu.E. Methods of Using Mobile Applications in the Structure of Extracurricular Activities in Adaptive Physical Education 144

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
COMPARATIVE PEDAGOGY

Борисенков В.П., Чжан Пэйхэн Опыт Китая и России по подготовке учителей к работе по нравственному воспитанию школьников
Borisenkov V.P., Zhang Peiheng The Experience of China and Russia in Training Teachers to Work on Moral Education of Schoolchildren 149

Окубамикаэль Т.Т. Использование смартфонов для повышения эффективности кочевого образования в Эритрее: возможности и проблемы *(на английском языке)*
Okubamichael T.T. Smartphone Intervention to Leverage Nomadic Education in Eritrea: Opportunities and Challenges *(in English)* 157

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО
TRIBUNE OF A YOUNG SCIENTIST

Мустафаев Р.К. Модели наставничества в современном университете: традиции и инновации
Mustafaev R.K. The Mentoring Models at a Modern University: Traditions and Innovations 167

Рекомендации и правила для авторов
Recommendations and Rules for the Authors 174

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.004 УДК 378

Зернов В.А., Дарда И.В.,
Российский новый университет

Жидков А.А.,
Центральный штаб Общероссийского народного фронта

ЗЕРНОВ ВЛАДИМИР АЛЕКСЕЕВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор технических наук, профессор, академик Российской академии образования, ректор Российского нового университета. Сфера научных интересов: государственно-частное партнерство, критерии конкурентоспособности, качество образования, экономика высшей школы, влияние электромагнитного излучения на живое существо. Автор более 260 опубликованных научных работ. Электронная почта: rector@rosnou.ru

VLADIMIR A. ZERNOV

Moscow, Russian Federation

Doctor of Engineering Sciences, Full Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Rector of the Russian New University. Research interests: public-private partnership, quality of education, economics of higher education. Author of more than 260 published scientific works. E-mail address: rector@rosnou.ru

ДАРДА ИГОРЬ ВЛАДИМИРОВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор технических наук, профессор, проректор по качеству образования и аккредитации, Российский новый университет. Сфера научных интересов: обеспечение качества образования, законодательство в сфере образования. Автор более 130 опубликованных научных работ. Электронная почта: darda@rosnou.ru

IGOR V. DARDA

Moscow, Russian Federation

Doctor of Engineering Sciences, Full Professor, Vice-Rector for Quality of Education and Accreditation of the Russian New University. Research interests: ensuring the quality of education, legislation in the field of education. Author of more than 130 published scientific works. E-mail address: darda@rosnou.ru

ЖИДКОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ

Российская Федерация, федеральная территория «Сириус»

референт сопредседателя Центрального штаба Общероссийского народного фронта. Сфера научных интересов: нормативное регулирование образовательной деятельности, специальное регулирование и экспериментальные правовые режимы в сфере образования, оценка качества образования, гармонизация требований сферы образования и рынка труда. Автор шести опубликованных научных работ. Электронная почта: zhidkov.aa@talantiuspeh.ru

ALEKSANDR A. ZHIDKOV

“Sirius” federal territory, Russian Federation

Co-Chairman's Assistant of the Central Staff of the All-Russian Popular Front. Research interests: regulatory regulation of educational activities, special regulation and experimental legal regimes in the field of education, assessment of the quality of education, harmonization of the requirements of education and the labor market. Author of six published scientific works. E-mail address: zhidkov.aa@talantiuspeh.ru

© Зернов В.А., Дарда И.В., Жидков А.А., 2025

Новая модель высшего образования: проблемы и возможные решения

Аннотация. Рассматриваются возможные изменения в сфере высшего образования, направленные на совершенствование перечня реализуемых специальностей, преобразование уровней высшего образования и присваиваемых выпускникам квалификаций. Выделены проблемные вопросы, которые могут возникнуть при переходе к новой модели высшего образования, и некоторые пути разрешения имеющихся проблем.

Ключевые слова: новая модель высшего образования, специализированное высшее образование, перечень специальностей подготовки, укрупненная группа специальностей, основная и дополнительная квалификация.

Для цитирования: *Зернов В.А., Дарда И.В., Жидков А.А.* Новая модель высшего образования: проблемы и возможные решения // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 4–10. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.004

Abstract. Possible changes in the sphere of higher education aimed at improving the list of implemented specialties, transformation of the levels of higher education and qualifications awarded to graduates are considered. Problematic issues that may arise during the transition to a new model of higher education and some ways of resolving existing problems are highlighted.

Keywords: a new model of higher education, specialized higher education, a list of training specialties, an enlarged group of specialties, basic and additional qualifications.

For citation: Zernov V.A., Darda I.V., Zhidkov A.A. The New Model of Higher Education: Problems and Possible Solutions. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 4–10. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.004

Президент Российской Федерации В.В. Путин в послании Федеральному Собранию Российской Федерации 21 февраля 2023 года отметил, что в высшей школе с учетом новых требований к специалистам в экономике, социальных отраслях, во всех сферах нашей жизни назрели существенные изменения. Он сформулировал ряд задач по трансформации системы высшего образования (далее – ВО).

1. Вернуться к традиционной для России базовой подготовке специалистов с ВО со сроком обучения от 4 до 6 лет. При этом даже в рамках одной специальности и одного вуза могут быть предложены разные программы по сроку подготовки в зависимости от конкретной профессии, отрасли и запроса рынка труда.

2. Если профессия требует дополнительной подготовки, узкой специализации, то возможно продолжение образования в магистратуре или ординатуре.

3. Аспирантура, задачей которой является подготовка кадров для научной и преподавательской деятельности, должна стать отдельным уровнем профессионального образования.

4. Переход на новую систему ВО должен быть плавным [2].

Такие фундаментальные изменения системы ВО должны начинаться с разработки нового перечня специальностей, составленного с учетом задач по повышению конкурентоспособности отраслей экономики, цифровизации и новых технологий производства в тесном взаимодействии с работодателями. Это потребуют значительного изменения законодательства в сфере образования.

Пилотный проект, направленный на преобразование системы ВО, стартовал в мае 2023 года при участии шести университетов – Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Московский педагогический госу-

дарственный университет, Балтийский федеральный университет, Санкт-Петербургский горный университет и Томский государственный университет. Данные вузы разработали 173 новые образовательные программы.

Министр науки и высшего образования Российской Федерации Валерий Фальков на встрече с ректорами вузов 14 февраля 2025 года представил проект поправок к закону «Об образовании в Российской Федерации», которые должны нормативно закрепить идущую реформу [4]. Большинство студентов будет учиться от четырех до шести лет в зависимости от профиля программы и присваиваемой квалификации, а дальнейшее специализированное образование понадобится лишь небольшой части специалистов. Первые два года во всех вузах будут преподавать «ядро образовательной программы».

Прежде всего, следует отметить значительное изменение национальной системы профессионального образования со следующей классификацией уровней:

- среднее профессиональное образование;
- высшее образование, в рамках которого выделяются программы специализированного высшего образования (программы магистратуры, ординатуры, ветеринарной интернатуры, ассистентуры-стажировки);
- аспирантура (адъюнктура).

Обучение по программам магистратуры при получении специализированного ВО будет предусматривать несколько разных треков со сроками освоения образовательных программ от 1 до 2 лет.

Представленная модель предполагает, что для поступления в педагогическую или управленческую магистратуру направление базового ВО будет неважно, а вот исследовательская и профессиональная магистратуры будут доступны только при наличии профильного ВО.

Предлагается также введение концепции «ядра образовательных программ»: в первые два года студенты, обучающиеся по одной укрупненной группе специальностей (далее – УГС), будут осваивать единые для всех социо-гуманитарную и фундаментальную части. Благодаря этому преподаватели получат структурированные программы по предметам, а обучающиеся после освоения «ядра» к концу второго курса смогут при желании осуществить перевод на другую специальность в рамках УГС, в том числе сменив вуз [4].

Аспирантура (адъюнктура) выделяется в самостоятельный уровень подготовки.

Уход от бакалавриата в новой системе ВО потребует не просто формирования нового перечня специальностей, состоящего в объединении существующих сегодня направлений и специальностей подготовки. Необходима разработка перечня специальностей, востребованных как в существующих реалиях (в том числе появляющихся благодаря развитию современных технологий), так и в перспективе.

Необходимо отметить, что попытка обновления действующего перечня специальностей и направлений подготовки предпринималась в 2022 году. Министерством науки и высшего образования Российской Федерации был выпущен приказ от 1 февраля 2022 года № 89 «Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки» (далее – Приказ), который так и не был введен в действие. Приказом определены 56 укрупненных групп специальностей и направлений подготовки по 8 областям образования, включающих 278 направлений бакалавриата и специальностей специалитета (не учитывая ординатуру и ассистентуру-стажировку) [6].

По сравнению с действующим в настоящее время Приказ дополнен новыми областями образования («Информационно-коммуникационные технологии», «Транспорт», «Социальная сфера и сфера услуг», «Образование и педагогические науки») и УГС («Информатика, вычислительная техника и искусственный интеллект», «Лесное хозяйство и лесопромышленные технологии»). В отдельные УГС выделены «Кораблестроение и морская техника» и «Управление, эксплуатация и инфраструктура водного транспорта». Кроме того, произошло перераспределение направлений и специальностей подготовки в рамках различных УГС.

Также есть изменения и по направлениям подготовки. Так, например, появились новые направления: «Биоинженерия, биоинформатика», «Строительство уникальных зданий и сооружений, «Электроника и автоматика физических установок» и др. Это соответствует тенденциям развития ВО, но вместе с тем, перечень новых направлений и специальностей подготовки не представляется полным. Несмотря на то, что Правительство Российской Федерации поставило перед разработчиками цель вывести отрасль микроэлектроники на мировые рынки к 2030 году, в перечне отсутствует такая специальность как «Микроэлектроника», или специальность «Беспилотные автоматические системы», важность которой для всех отраслей промышленности очевидна.

В Приказе прослеживались верные шаги, связанные с конкретизацией присваиваемой квалификации (вместо обезличенных бакалавра и магистра), предпринималась попытка изменения структуры подготовки с учетом запросов рынка труда [6]. Однако полноценный пересмотр перечня специальностей подготовки сложно было обеспечить вне комплексной модернизации ВО. Поэтому в новой

структуре сохранились дублирование направлений и специальностей подготовки, чрезмерное их дробление, которое целесообразно было бы отнести к компетенции образовательных организаций ВО, слабая связь с другими уровнями профессионального образования.

Мы так подробно останавливаемся на этом вопросе потому, что Приказ, так и не вступив в действие, должен быть кардинально переработан в части количества УГС и специальностей подготовки. Причем, распределение специальностей по УГС должно учитывать не только принадлежность к одной области образования, но и введение единого «ядра» дисциплин.

По нашему мнению, перечень для социо-гуманитарной части «ядра» всех УГС ВО должен включать следующие учебные дисциплины: «Иностранный язык», «История России», «Основы российской государственности», «Философия» и «Безопасность жизнедеятельности», которые не зависят от наименования образовательных программ специальностей, входящих в одну УГС. А перечень дисциплин фундаментальной части «ядра», общих для всех специальностей УГС, определить не представляется возможным.

Например, в одну УГС «Физико-математические науки», согласно Приказу, входят специальности, значительно различающиеся между собой по содержанию: «Статистика», «Астрономия», «Фундаментальная и прикладная физика» и др. [6]. Даже для учебной дисциплины «Математика», являющейся необходимой для освоения каждой из них, сложно предложить одинаковые объем и содержание. Отдельно стоит проработать вопросы формирования необходимых экономических и правовых знаний, сопряженных как с будущей профессиональной деятельностью выпускников, так и с междисциплинарными компетенциями, связанными с оформлением объектов интеллектуальной собственности, осуществлением научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ.

Кроме того, необходима серьезная ревизия наполнения социо-гуманитарной составляющей «ядра» во избежание дублирования с содержанием общеобразовательной программы. Представляется, что содержание таких дисциплин, являющихся обязательными для различных специальностей ВО, как «Русский язык», «Иностранный язык», «История» в настоящий момент в значительной мере совпадает с содержанием школьной программы. Это формирует у студентов представление о данных курсах как формальных и бесполезных. Минобрнауки России уже проведена работа по созданию отраслевых курсов истории по профилям, которую необходимо продолжить, прежде всего, для инженерных и естественно-научных специальностей. Еще одним позитивным эффектом согласования вузовских и школьных гуманитарных курсов может стать разгрузка школьной программы, которая сейчас оценивается как чрезмерная с точки зрения объема содержания и учебной нагрузки.

Так, содержание курса «Обществознание» с 2025 года существенно сокращается в рамках программ основного общего образования. При этом остается значительный объем перечня изучаемых вопросов в рамках программы 10–11 классов и программ ВО. Мы полагаем, что часть контролируемых элементов может быть перенесена в программы ВО, в том числе экономические и правовые дисциплины, где они будут изучаться более осмысленно с ориентацией на будущую специальность.

Логично предложить, что принцип формирования нового перечня специальностей подготовки должен учитывать не только принадлежность к одной области образования, но и возможность установления общего фундаментального «ядра» в части дисциплин одного объема и содержания. В связи с этим представляется целесообразным уменьшить количество самих специальностей подготовки, а учет специфики различных образовательных программ по ним осуществлять за счет профильности. При этом в зависимости от сроков обучения выпускнику может присваиваться различная квалификация.

В частности, УГС «Образование и педагогические науки» может включать специальность «Педагогическое образование», а обозначенные в Приказе специаль-

Таблица

Характеристики специальностей УГС «Образование и педагогические науки»

Наименование УГС	Специальность	Профиль	Срок обучения, лет	Квалификация
Образование и педагогические науки	Педагогическое образование	Психолого-педагогическое образование	4	педагог-психолог
		Специальное (дефектологическое) образование	5	логопед
			5	психопатолог
			5	сурдологопед
			5	тифлогопед
		Профессиональное обучение (по отраслям)	4	педагог профессионального обучения

ности «Психолого-педагогическое образование, «Специальное (дефектологическое) образование», «Профессиональное обучение (по отраслям)», «Педагогика и психология девиантного поведения» [6] можно обозначить как профили. Тогда, учитывая тенденции трансформации ВО, можно представить характеристики части специальностей данной УГС (см. Таблицу).

Разработка нового перечня специальностей подготовки в рамках УГС должна происходить при тесном взаимодействии вузовского и профессионального сообществ под руководством Минобрнауки России, по итогам всестороннего обсуждения на различных площадках, в частности, на базе Российской академии образования. Необходимо понимание того, что будет обозначено как специальность, профиль, какая квалификация будет присваиваться выпускнику. При этом необходимо учитывать соответствие квалификаций Международной стандартной классификации образования (International Standard Classification of Education – ISCED). После решения этой задачи будет необходимо создание нового Общероссийского классификатора специальностей образования (ОКСО).

Скорейшего решения требует вопрос разработки полноценной национальной рамки квалификаций, которая в настоящий момент подменяется приказом Минтруда России от 12 апреля 2013 года № 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [5]. Данный документ не учитывает реальную ситуацию с требованиями к компетенциям, необходимым для выполнения профессиональных задач по различным уровням квалификации, прежде всего, по тем, которые требуют наличия ВО, а в будущем – специализированного ВО (7 уровень квалификации и выше).

Следующим шагом должна явиться разработка федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) по каждой специальности, включенной в новый перечень. Эта деятельность должна осуществляться с максимальным привлечением работодателей. Заметим, что требования различных работодателей к выпускникам по одним и тем же специальностям не всегда совпадают и могут разниться в зависимости от профиля предприятия и используемых технологий производства. В этой связи участие работодателей в разработке и реализации образовательных программ под конкретный профиль специальности является залогом успеха подготовки грамотного и востребованного специалиста.

В соответствии с пунктом 5 статьи 11 Федерального закона от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС профессионального образования разрабатываются по уровням образования либо по профессиям, специальностям и направлениям подготовки по соответствующим уровням профессионального образования или укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки, а также по областям и видам профессиональной деятельности, утверждаемым в соответствии с трудовым законодательством [8]. С учетом данного положения ФГОС целесообразно разрабатывать только по специальностям или УГС.

Необходимо также учесть вопрос формата разработки стандартов и программ ВО, организации экспертизы. По итогам заседания Совета по науке и высшему образованию 6 февраля 2025 года [3] Президентом Российской Федерации поручено Правительству Российской Федерации обеспечить внедрение цифровых платформенных решений, в том числе в рамках создания домена «Образование», для разработки и размещения ФГОС, образовательных программ, иной учебно-методической документации, распространения на общедоступной основе лучших рабочих программ по фундаментальным и специализированным дисциплинам, предусмотрев привлечение к этой работе ведущих образовательных и научных организаций, а также заинтересованных работодателей.

Предполагается, что проектируемая платформа должна объединять все имеющиеся ресурсы, базы данных, включая сведения о профессиональных стандартах и квалификациях, отраслевых стандартах, для удобного доступа и систематизации информации при разработке образовательных стандартов и программ. Такой подход позволит не только избегать излишней бюрократической нагрузки при формировании обновленных программ, но и обеспечивать актуальность программ с учетом требований рынка труда.

Статья 34 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет право обучающихся на одновременное освоение нескольких основных профессиональных образовательных программ, получение одной или нескольких квалификаций [8]. В рамках существующих сегодня во ФГОС ВО ограничений по предельному годовому объему учебных дисциплин (60 зачетных единиц при нормативном сроке освоения образовательной программы и 80 зачетных единиц при ускоренном обучении) реализовать полноценное и качественное получение второй квалификации (пусть даже смежной) проблематично.

При разработке нормативно-правового обеспечения новой системы ВО, в первую очередь, новых ФГОС, крайне важно рассмотреть возможность получения при освоении программы ВО профессии (специальности) среднего профессионального образования (далее – СПО). Но и в этом случае с учетом изучения в первые два года обучения по программе ВО учебных предметов «ядра» дисциплин (социо-гуманитарная и фундаментальная части) крайне проблематично включить

в учебный план профильные дисциплины профессии (специальности) СПО при сохранении указанной предельной величины объема учебных дисциплин, изучаемых за год.

Также необходимо иметь ввиду тот факт, что ФГОС СПО содержат перечень обязательных дисциплин. Например, ФГОС СПО по специальности 39.02.02 Сурдокоммуникация [7] определяет обязательную реализацию таких дисциплин как: «Основы менеджмента», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Сурдопедагогика», «Сурдопсихология», «История и культура глухих», «Социальная психология». Значит они должны быть включены в учебный план профиля «Специальное (дефектологическое) образование» по специальности ВО «Педагогическое образование», причем, реализовываться в первой половине срока обучения по программе ВО.

Кроме того, при разработке новых ФГОС ВО и СПО должен быть решен вопрос сопряжения формулировок общих и профессиональных компетенций ФГОС СПО с универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями ФГОС ВО. Возможность ориентации профессиональных компетенций специальностей ВО на несколько профессиональных стандартов также создаст проблемы в части формулировки общих для двух уровней образования профессиональных компетенций [1; 10]. С учетом вышесказанного, реализация специальности СПО одновременно с получением ВО должна быть возможна не для всех специальностей.

Очень важна разработка образовательных программ, при освоении которых в течение первых двух лет обучения по очной форме студент может получить СПО и сделать выбор – продолжить обучение или пройти государственную итоговую аттестацию по специальности СПО и приступить к профессиональной деятельности. Однако следует заметить, что на сегодняшний день не все направления и специальности подготовки ВО имеют родственные специальности СПО. Например, для направления бакалавриата 01.03.05 Статистика, аналогичная специальность СПО отсутствует.

С нашей точки зрения, наиболее реальным вариантом решения задачи по получению обучающимися двух квалификаций является обучение по программам профессиональной переподготовки. Получаемая в этом случае квалификация может быть ориентирована на специальность, отличную от осваиваемой в рамках ВО. Это позволит выпускникам стать более конкурентными специалистами на рынке труда. Если же говорить об освоении программы СПО при получении ВО, то наиболее рациональным является срок 2,5–3 года, а не 2 года, как планируется. В этом случае распределение специальных дисциплин СПО будет ближе к оптимальному и более согласованным с содержанием образовательной программы ВО.

Обновленных подходов требует организационная рамка разработки ФГОС и методическое сопровождение реализации специальностей ВО. Действующая система федеральных учебно-методических объединений (далее – ФУМО) с поставленными задачами не справится. В существующей парадигме ФУМО имеют двойственную природу. Несмотря на то, что они являются ответственными за развитие ВО по УГС, существующие ФУМО не имеют ни правового статуса, ни финансовых ресурсов для выполнения этой важнейшей задачи. Требует обновления и состав ФУМО, включение в него молодых ученых, практиков, представителей предприятий с необходимой периодической ротацией.

Частично решение данных вопросов предусмотрено в Федеральном законе от 28.02.2025 № 29-ФЗ «О внесении изменений в статьи 19 и 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [9]. Однако для того, чтобы перезапустить систему ФУМО, необходимо детализировать их функции и полномочия, принципы работы с учетом задач по обновлению системы ВО, разработать подзаконные акты, регламентирующие реальные механизмы осуществления полномочий, оценки качества работы ФУМО и мониторинга их деятельности.

Предлагаемые решения некоторых проблемных вопросов, связанных с модернизацией системы ВО, не являются исчерпывающими и однозначными, однако, могут послужить основой для дальнейшей работы в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баранова Н.В., Песоцкий Ю.С.* Управление созданием современных образовательных программ // Экономика и предпринимательство. 2024. № 11. С. 1209–1214.
2. Выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина с Посланием Федеральному Собранию Российской Федерации / Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010 (дата обращения: 01.04.2025).
3. Заседание Совета по науке и образованию / Официальный сайт Президента России. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/76222 (дата обращения: 01.04.2025).
4. Минобрнауки определяет даты / Коммерсантъ. URL: https://www.kommersant.ru/doc/7513873 (дата обращения: 01.04.2025).
5. Приказ Минтруда России от 12.04.2013 № 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» / Министерство труда и социальной защиты населения. URL: https://www.mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48 (дата обращения: 01.04.2025).

6. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 01.02.2022 № 89 «Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки» / Гарант.ру. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403503990/ (дата обращения: 01.04.2025).
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11.11.2022 № 975 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта по специальности 39.02.02 Сурдокоммуникация» / Официальное опубликование правовых актов. URL: http://www.publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212190150 (дата обращения: 01.04.2025).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ / КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.04.2025).
9. Федеральный закон от 28.02.2025 № 29-ФЗ «О внесении изменений в статьи 19 и 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» / Официальное опубликование правовых актов. URL: http://www.publication.pravo.gov.ru/document/0001202502280037 (дата обращения: 01.04.2025).
10. *Шабанов Г.А.* Проблемы и пути повышения качества подготовки специалистов в вузе в условиях возвращения к специалитету // Высшее образование сегодня. 2023. № 2. С. 32–37.

REFERENCES

1. Baranova N.V., Pesockij Yu.S. Upravlenie sozdaniem sovremennyh obrazovatel'nyh programm [Management of the creation of modern educational programs]. *Economics and Entrepreneurship*. 2024. No. 11. P. 1209–1214. (in Russian).
2. Vystuplenie Prezidenta Rossijskoj Federacii V.V. Putina s Poslaniem Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii [Speech by President of the Russian Federation Vladimir Putin with a Message to the Federal Assembly of the Russian Federation]. *Official website of the President of the Russian Federation.* Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010. (date of the Application: 01.04.2025). (in Russian).
3. Zasedanie Soveta po nauke i obrazovaniyu / Oficial'nyj sajt Prezidenta Rossii [Meeting of the Council for Science and Education]. *Official website of the President of the Russian Federation.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/76222. (date of the Application: 01.04.2025). (in Russian).
4. Minobrnauki opredelyaet daty [The Ministry of Education and Science determines the dates]. *Kommersant.* Available at: https://www.kommersant.ru/doc/7513873 (date of the Application: 01.04.2025). (in Russian).
5. Prikaz Mintruda Rossii ot 12.04.2013 № 148n "Ob utverzhdenii urovnej kvalifikacii v celyah razrabotki proektov professional'nyh standartov" [The Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated 04/12/2013 No. 148n "On the approval of skill levels in order to develop draft professional standards"]. *Ministry of Labor and Social Protection of the Population.* Available at: https://www.mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48 (date of the Application: 01.04.2025). (in Russian).
6. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 01.02.2022 № 89 "Ob utverzhdenii perechnya special'nostej i napravlenij podgotovki vysshego obrazovaniya po programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury, programmam ordinatury i programmam assistentury-stazhirovki" [Order No. 89 of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated 02/01/2022 "On Approval of the List of specialties and areas of higher Education training in Bachelor's degree programs, Specialty programs, Master's degree programs, residency programs and internship programs"]. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403503990 / (date of the Application: 01.04.2025). (in Russian).
7. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 11.11.2022 № 975 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta po special'nosti 39.02.02 Surdokommunikaciya" [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 11.11.2022 № 975 "On approval of the Federal State educational standard for specialty 39.02.02 Sign Language Communication"]. *Official publication of legal acts.* Available at: http://www.publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212190150 (date of the Application: 01.04.2025). (in Russian).
8. Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" ot 29.12.2012 № 273-FZ [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 273-FZ]. *ConsultantPlus.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 / (date of the Application: 01.04.2025). (in Russian).
9. Federal'nyj zakon ot 28.02.2025 № 29-FZ "O vnesenii izmenenij v stat'i 19 i 20 Federal'nogo zakona "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" [Federal Law No. 29-FZ dated 02/28/2025 "On Amendments to Articles 19 and 20 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation"]. *Official publication of legal acts.* Available at: http://www.publication.pravo.gov.ru/document/0001202502280037. (date of the Application: 01.04.2025). (in Russian).
10. Shabanov G.A. Problemy i puti povysheniya kachestva podgotovki specialistov v vuze v usloviyah vozvrashcheniya k specialitetu [Problems and ways to improve the quality of specialist training in higher education institutions in the context of a return to specialization]. *Higher education today*. 2023. No. 2. C. 32–37. (in Russian).

Поступила в редакцию: 06.06.2025
Поступила после рецензирования: 16.06.2025
Поступила к публикации: 23.06.2025

Received: 06.06.2025
Revised: 16.06.2025
Accepted: 23.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.011 УДК 378.4

Белоцерковский А.В, Камынина Н.Р.,
Московский государственный университет геодезии и картографии

Муравьева А.А., Олейникова О.Н.,
Центр изучения проблем профессионального образования

БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ АНДРЕЙ ВЛАДЛЕНОВИЧ
Российская Федерация, Москва

доктор физико-математических наук, профессор, проректор Московского государственного университета геодезии и картографии, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. Сфера научных интересов: теория распознавания образов и машинного обучения, адаптивные стохастические модели, физика облаков, мезомасштабное моделирование, компетентностные модели и профессиограммы, отраслевые квалификационные рамки и национальная система квалификаций, оценка качества образования, новые образовательные технологии. Автор более 130 опубликованных научных работ. Электронная почта: belotserkovskiy@miigaik.ru

ANDREI V. BELOTSERKOVSKY
Moscow, Russian Federation

Doctor of Physico-mathematical Sciences, Full Professor, Vice Rector of the Moscow State University of Geodesy and Cartography, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation. Research interests: pattern recognition theory and machine learning, adaptive stochastic models, cloud physics, mesoscale modeling, competence-based models and job profiles, sectoral qualification frameworks and the national qualifications system, quality assessment in education, and innovative educational technologies. Author of more than 130 published scientific works. E-mail address: belotserkovskiy@miigaik.ru

КАМЫНИНА НАДЕЖДА РОСТИСЛАВОВНА
Российская Федерация, Москва

доктор экономических наук, доцент, ректор Московского государственного университета геодезии и картографии. Сфера научных интересов: инновационные подходы к обеспечению качества высшего образования, совершенствование стратегии развития вузов, вузы в эпоху цифровизации, актуальные пути развития человеческих ресурсов, локализации образовательных моделей и стратегий, проблемы регионального развития. Автор более 60 опубликованных научных работ. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5170-5582. Электронная почта: rector@miigaik.ru

NADEZHDA R. KAMYNINA
Moscow, Russian Federation

Doctor of Economic Sciences, Docent, Rector of the Moscow State University of Geodesy and Cartography. Research interests: innovative ways to quality assurance in higher education, modernization of university development strategy, universities in the time of digitalisation, effective strategies of human resources development, localization of education models and strategies, problems of regional development. Author of more than 60 published scientific works. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5170-5582. E-mail address: rector@miigaik.ru

МУРАВЬЕВА АННА АЛЕКСАНДРОВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат филологических наук, ведущий эксперт, Центр изучения проблем профессионального образования. Сфера научных интересов: управление качеством в образовании, методика разработки профессиональных стандартов, сравнительное образование, международное образование, национальные рамки и системы квалификаций, современные науки об обучении, цифровизация в образовании, образование в странах БРИКС, образовательные парадигмы востока и запада, зеленые умения. Автор более 100 опубликованных научных работ. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5609-0197. Электронная почта: muraveva2003@inbox.ru

ANNA A. MURAVYEVA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Philological Sciences, Senior Expert, Center for Vocational Education Studies. Research interests: quality management in education, occupational standards development methodology, comparative education, international education, national qualifications frameworks, learning sciences, digitalization in education, education in BRICS countries, eastern and western education paradigms, green skills. Author of more than 100 published scientific works. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5609-0197. E-mail address: muraveva2003@inbox.ru

© Белоцерковский А.В, Камынина Н.Р., Муравьева А.А., Олейникова О.Н., 2025

ОЛЕЙНИКОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА
Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования. Сфера научных интересов: сравнительное образование, эволюция понятия качества в среднем профессиональном и высшем образовании, методики разработки профессиональных стандартов, международное образование, национальные рамки квалификаций, современные методики проектирования и реализации образовательных программ в среднем профессиональном и высшем образовании, цифровые экосистемы в образовании, образование в странах БРИКС, образовательные парадигмы востока и запада. Автор более 150 опубликованных научных работ. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7645-4733. Электронная почта: on-oleynikova@yandex.ru

OLGA N. OLEYNIKOVA
Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Director of the Center for Vocational Education Studies. Research interests: comparative education, evolution of the concept of quality in vocational and higher education, occupational standards development methodology, international education, national qualification frameworks, modern methods of developing and implementing higher education curricula, digital ecosystems in education, education in BRICS countries, eastern and western education paradigms. Author of more than 150 published scientific works. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7645-4733. E-mail address: on-oleynikova@yandex.ru

Становление предпринимательских университетов в России

Аннотация. Рассмотрение эволюции и эпистемологии модели предпринимательского университета в контексте тройной спирали инноваций направлено на разрешение противоречия между возможностями, предоставляемыми предпринимательским университетам в рамках реализации модели тройной спирали в сфере высшего образования, и реальностью использования этой модели. Предпринимательский университет рассматривается как социально-педагогический проект, развитие которого стимулировано задачами повышения роли вузов как источников инноваций и требует собственной методологии, основанной на устойчивой междисциплинарной коммуникации между акторами модели тройной спирали. Выводы содержат предложения по оптимизации процесса реализации концепции предпринимательского университета, встроенной в спираль инноваций и формируемой сложным взаимодействием между различными акторами, включая правительство, предприятия, образовательные организации профессионального образования и исследовательские институты, а также общество. Результаты анализа могут быть использованы для совершенствования политики и практики развития предпринимательских университетов как в России, так и в международном контексте, а также при модернизации образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования для преподавателей и административного персонала.

Ключевые слова: предпринимательский университет, миссия вуза, предпринимательство, предпринимательские стратегии, предпринимательские компетенции, тройная спираль инноваций.

Для цитирования: *Белоцерковский А.В, Камынина Н.Р., Муравьева А.А., Олейникова О.Н.* Становление предпринимательских университетов в России // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 11–20. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.011

Abstract. The examination of the evolution and epistemology of the entrepreneurial university model within the context of the triple helix model of innovation aims to resolve the contradiction between the opportunities offered to entrepreneurial universities under this model in higher education and the reality of its implementation. The entrepreneurial university is considered a socio-pedagogical project whose development is driven by the need to enhance the role of universities as sources of innovation. This necessitates its own methodology, based on sustainable interdisciplinary communication among the actors of the triple helix model. The conclusions provide recommendations for optimizing the implementation of the entrepreneurial university concept, embedded in the innovation helix and shaped by complex interactions among various actors, including the government, businesses, educational institutions, research organizations, and society. The results of the analysis can be used to improve policies and practices for the development of entrepreneurial universities both in Russia and in the international context, as well as for modernizing higher and continuing professional education programs for faculty and administrative staff.

Keywords: entrepreneurial university, university mission, entrepreneurship, entrepreneurial strategies, entrepreneurial competencies, triple helix model of innovation.

For citation: Belotserkovsky A.V., Kamynina N.R., Muravyeva A.A., Oleynikova O.N. Development of Entrepreneurial Universities in Russia. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 11–20. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.011

Введение. *Целью статьи* является предложение путей развития предпринимательских университетов (далее – ПУ) для повышения их роли в решении задач инновационного развития и обеспечения технологического суверенитета нашей страны.

Инновации играют ключевую роль в повышении производительности труда, качества продукции и конкурентоспособности экономики, стимулируя рост валового внутреннего продукта, повышение национального экспортного потенциала страны и привлечение инвестиций. Примеры успешных инновационных стратегий можно наблюдать во многих странах, например, в США, Германии и Китае инвестиции в научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы стали фундаментом экономического лидерства. Инновационная деятельность способствует формированию новых высокотехнологичных рабочих мест, рынков труда, ориентированных на творческие и инженерные специальности, развитию малого и среднего бизнеса (стартапов), которые являются значимыми источниками занятости в инновационной экосистеме.

Одним из фундаментальных путей формирования благоприятных условий в этом направлении является придание всем университетам предпринимательского характера, что, на взгляд авторов, является на сегодня одним из наиболее актуальных направлений развития высшего образования.

Настоящая статья содержит некоторые предложения по преодолению противоречий между возможностями, предоставляемыми ПУ в рамках модели тройной спирали, выявленными в результате проведенного сравнительно-аналитического исследования, и ограничениями реализации данной модели в нашей стране, обусловленными пробелами в нормативном и институциональном регулировании.

Исходная методологическая позиция основывается на рассмотрении ПУ как социально-педагогического проекта, актуальность которого обусловлена задачами усиления роли вузов как источников инноваций. Это требует особой методологии, основанной на устойчивой междисциплинарной коммуникации между акторами модели тройной спирали. В статье рассматриваются концепция и роль ПУ как средства взаимодействия между акторами, тенденции развития ПУ, связанные с этим проблемы, возможности и перспективы.

Материалы и методы исследования. Методологически исследование реализовано в рамках акторно-сетевой парадигмы, включает диахроническую модель становления ПУ: люди и объекты рассматриваются как узлы гибридной сети макро-акторов (агентов), взаимодействующих в едином пространстве для решения общей задачи.

В исследуемой области полиакторность выражается через коллаборацию трех основных групп макро-акторов: государства, образования и бизнеса, а также их взаимодействие с целевыми группами пользователей. В сфере образования данные группы включают в себя все категории акторов – от стратегических управленцев до исполнителей, в бизнесе – различные категории представителей сферы труда (такие как отрасли, предприятия, компании, финансирующие структуры и так далее).

Предлагаемая многофакторная интерпретация основана на системном анализе развития модели тройной спирали. Статья строится вокруг обозначившегося противоречия между возможностями предпринимательского вуза и реальной практикой встраивания вузов в модель тройной спирали инноваций.

По результатам исследования сформулированы предложения по реализации модели тройной спирали для формирования ПУ, определен комплекс взаимовыгодных связей между различными акторами и подсистемами, наделяющих подобные университеты способностью к самостоятельной трансформации и адаптации к изменяющимся внешним условиям.

Обзор литературы по теме исследования. Тематика публикаций по рассматриваемой проблеме условно может быть разделена на две категории.

1. Диахроническая перспектива: предпринимательский универси-

тет – происхождение и характеристики в XXI веке.

2. Связь предпринимательских вузов с моделью тройной спирали инноваций.

Термин «предпринимательский университет» был предложен Г. Ицковицем в 1998 году для обозначения взаимодействия вузов, промышленности и государства в развитии инноваций [16]. В последующих работах (М.А. Каменских, Г.Н. Константинов, Г.А. Мкртычян, С.Р. Филонович, M. Bezanilla, A. Olalla, C. Paños и др.) ПУ рассматривается как адаптивная институция, способная решать проблемы высшего образования в условиях неопределенности и автономизации [1–3; 8; 16]. При этом отмечается, что наиболее сложным в вузе является формирование культуры предпринимательства [23].

Эволюция ПУ обусловлена сменой технологических укладов и соответствующих им моделей производства знаний [7]. Индустриальный уклад XIX–XX веков характеризовался дисциплинарно-организованным знанием и линейным инновационным циклом [19]. Вторая половина XX века ознаменовалась переходом к более динамичной модели, ориентированной на междисциплинарное взаимодействие и социальные приоритеты. В этот период на место линейного типа инновационного цикла приходит нелинейный [17; 15]. В XXI веке университеты становятся акторами социальной трансформации, что проявляется в концепции тройной спирали инноваций [18].

В работе R.A. Cherwitz и C.A. Sullivan содержится очень точное замечание о том, что предпринимательство – это установка на овладение миром, процесс культурной инновации, а это означает, что предпринимательство может реализовываться во всех трех культурах: гуманитарной, естественно-научной и деловой [13].

В ряде работ (Г.Н. Хадиуллина, B.R. Clark, D. Smith) содержатся обоснованные и полезные с практической точки зрения характеристики ПУ:

- наличие стратегии развития предпринимательства в вузе;
- децентрализация управленческого контроля в части передачи полномочий по управлению и контролю от центрального руководства к нижестоящим уровням (например, факультетам, кафедрам, студенческим советам);
- делегирование ответственности за финансовое управление, принятие образовательных программ, организацию образовательного процесса и другие аспекты деятельности;
- интеграция предпринимательской культуры во все сферы деятельности вуза путем формирования среды, поддерживающей предпринимательские инициативы и поведение студентов и сотрудников;
- расширение поля взаимодействия (выход за пределы кампуса, формирование междисциплинарных сетей и усиление влияния на муниципальную, региональную и даже федеральную политику) [6; 14; 22].

Дискурс в области развития ПУ также включает в себя вопросы их интернационализации и формирования транснациональных инновационных экосистем [11; 20]. В работе Е.В. Мурашовой, В.А. Логиновой, М.В. Евтушок приведен пример программы в области предпринимательства, реализуемой в ЮАР, а также глобальной сети Enactus, ориентированной на подготовку лидеров в области предпринимательства и социальных инноваций. Сеть объединяет 33 страны, на уровне кампусов уже реализованы 1626 групповых проектов и 2064 программы [5].

Также в последние годы происходит формирование концепции устойчивого ПУ [9].

Особое место в общем дискурсе занимают работы, в которых ставится под сомнение применимость модели тройной спирали, порожденной опытом развитых экономик Запада, в рамках более широкого исследования антиномии «восточная образовательная парадигма – западная образовательная парадигма» [4; 12].

Проведенный обзор позволяет сделать вывод о том, что инновационная система охватывает не только сложные функции и взаимодействия между различными акторами – правительством, бизнесом, университетами и научно-исследовательскими институтами, – но и их взаимосвязь с государственной политикой и действующими социальными нормами [10].

Результаты исследования. Как показывает анализ публикаций, в мире и в России сформировался дискурс по вопросам трансформации классического университета в предпринимательский в рамках модели тройной спирали, концептуализирующей динамику инноваций на уровне общества. Достигнут консенсус относительно ключевых понятий и концепций, предполагающих активное включение большинства сотрудников университета в процессы генерации инновационных идей, принятия управленческих решений и внедрения предпринимательской деятельности.

В обществе, основанном на знаниях, модель тройной спирали играет ключевую роль в стимулировании инновационного развития. По мере усложнения процессов создания, распространения и использования знаний эволюционирует и само понятие «инновация» – как в аспекте результата, так и в аспекте процесса. Возникает концепция «инноваций в инновациях», которая заключается в реструктуризации и оптимизации инновационного процесса, а также создании среды, стимулирующей его продвижение.

Как показывает общий анализ ситуации в области развития ПУ в России в рамках тройной спирали инноваций, наблюдается усиление предпринимательской составляющей в деятельности вузов. Это

повышает их адаптивность к условиям неопределенности внешней среды и усиливает роль автономии в реализации инновационного потенциала образовательных организаций.

Модель ПУ все более интегрируется в региональную повестку развития, превращая университет в ключевого игрока инновационной экосистемы. Это способствует созданию базы знаний с высоким потенциалом коммерциализации, что является одной из основных функций ПУ в современных условиях [21].

Все три институциональные сферы – университеты, бизнес и государство – имеют свои традиционные миссии. Однако в рамках модели тройной спирали они начинают играть новые роли, выполняя функции друг друга. Существуют различные пути эволюции организационных институциональных форм для достижения сбалансированного взаимодействия этих сфер. Например, административно-командная форма, как в Мексике, или модель рыночного общества, в которой университеты, бизнес и государство функционируют раздельно. В последней модели предпринимательская деятельность понимается как индивидуальная инициатива. Вместе с этим, для создания высокотехнологичных предприятий усилий одной категории акторов недостаточно, поэтому возникают коллективные формы предпринимательства, как, например, в США.

Мировыми лидерами в области предпринимательского образования являются университеты, которые сумели интегрировать инновации и бизнес в свои образовательные и исследовательские процессы. Можно привести несколько примеров.

• Массачусетский технологический институт (далее – MIT, США) известен своими инновационными программами, такими как «MIT Innovation Initiative». Он активно поддерживает стартапы, предоставляя гранты, доступ к лабораториям и экспертную поддержку.

• Стэнфордский университет (США) сотрудничает с Кремниевой долиной, являясь одним из основных источников высокотехнологичных стартапов. В университете действует Центр предпринимательства и инноваций, реализующий образовательные программы и акселераторы для студентов.

• Технический университет Мюнхена (далее – TUM, Германия) создал предпринимательскую экосистему, которая включает бизнес-инкубаторы, венчурные фонды и образовательные курсы. Особое внимание уделяется сотрудничеству с промышленностью.

В России в настоящее время основными направлениями реализации концепции ПУ являются создание стартап-студий, внедрение программ акселерации и поддержка научно-исследовательской деятельности.

Примеры:

• Московский физико-технический институт (далее – МФТИ) активно поддерживает стартапы и научные проекты обучающихся. В вузе действует Центр предпринимательства и инноваций, который предоставляет площадку для реализации студенческих идей.

• Сколковский институт науки и технологий (далее – Сколтех) создан для развития науки и технологий. Сколтех активно сотрудничает с предприятиями, привлекая крупные компании к образовательным и исследовательским проектам.

• Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (далее – НИУ ВШЭ) поддерживает стартапы, используя акселерационные программы и образовательные курсы. НИУ ВШЭ также активно развивает проекты в области цифровой экономики и информационных технологий (далее – ИТ).

• Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого (далее – СПбПУ) известен своими программами в области инженерии и ИТ. В СПбПУ созданы исследовательские лаборатории, а также акселерационные программы для молодых предпринимателей.

• Модель тройной спирали инноваций, положенная в основу инновационно-образовательного проекта по развитию Томской агломерации («ИНО Томск 2020»), основана на признании университета в качестве ключевого актора и лидера постиндустриального общества. Эта модель реализуется в рамках проекта создания центра инновационного развития Томской области.

• Московский государственный университет геодезии и картографии (далее – МИИГАиК) делает упор на развитие геоинформационных технологий и инженерных стартапов. Университет сотрудничает с субъектами сферы труда, предоставляя студентам возможность участвовать в реальных проектах, активно развивает программы в области аэрокосмических исследований и картографических сервисов, создавая инновационные продукты, востребованные на рынке.

На примере МИИГАиК ниже приведены сильные стороны институциональной среды и проблемные аспекты, затрудняющие переход к модели предпринимательского университета. Вуз обладает уникальной научно-образовательной спецификой и потенциалом, способным обеспечить внедрение модели ПУ. Его профиль в области геодезии, картографии, аэрокосмических технологий и геоинформационных систем способствует интеграции науки, бизнеса и государства, что соответствует концепции тройной спирали инноваций.

При этом текущая трансформация актуализирует ряд системных вопросов, таких как: недостаточная гибкость образовательных программ, ограниченность механизмов коммерциализации научных результатов, слабая мотивация сту-

дентов и преподавателей к предпринимательской активности. На основании проведенных в течение 2024 года опросов обучающихся, преподавателей, работодателей и индустриальных партнеров, а также анализа обсуждений в фокус-группах, были сформулированы предложения, направленные на совершенствование организационной структуры университета, развитие предпринимательской культуры и укрепление партнерских связей с индустриальными партнерами. Соответствующие задачи актуальны не только для МИИГАиК, но и для множества других российских вузов.

Эти предложения после их широкого обсуждения в академическом сообществе (в том числе – в рамках вузовских ассоциаций) могут стать основой для подготовки соответствующих проектов нормативных и руководящих документов для Минобрнауки России.

Акторно-сетевой и экосистемный подходы позволили определить ПУ как сложную нелинейную систему, способную к самостоятельной трансформации и адаптации к меняющимся внешним условиям, активно участвующую в экономических процессах, создавая инновации, поддерживая стартапы и развитие предпринимательства, тем самым способствуя созданию новой основы для взаимодействия между элементами системы.

Для формирования ПУ важны приводимые ниже условия.

- наличие у университета четкого видения и стратегии развития, в которых предпринимательская концепция занимает определяющее место и предполагает масштабное производство, распространение и использование знаний;
- укрепление институциональной роли вуза, что включает в себя децентрализацию управления, повышение организационной гибкости (в том числе в разработке образовательных программ и формировании научной повестки), диверсификацию источников финансирования и расширение автономии в принятии стратегических и тактических решений;
- расширение поля внешнего взаимодействия за счет выхода за пределы кампуса, активного участия в междисциплинарных и межсекторных сетях, интеграции в инновационные экосистемы;
- интеграция предпринимательской культуры во все сферы деятельности университета, включая развитие хайтек-предпринимательства, обеспечение доступа к венчурному капиталу, взаимодействие с технопарками, бизнес-инкубаторами и технокластерами.

В свете изложенного, ключевые признаки трансформации российских университетов в предпринимательские можно условно подразделить на формальные (структурные и нормативные изменения) и неформальные (изменения в организационной культуре, мотивации, поведенческих установках и управленческих практиках).

Формальные:

- совершенствование управления, включая организационную трансформацию, диверсификацию миссии университета, создание сильной исследовательской базы, оптимизация сотрудничества с предприятиями и сферой труда;
- совершенствование образовательных технологий, в том числе, цифровых;

Таблица 1

Ключевые направления и области изменений для развития ПУ

Задача (категория) изменений	Области изменений
Обеспечение коммерциализации результатов инновационной деятельности (далее – РИД)	Процедуры передачи прав на РИД от вузов к стартапам и партнерам
	Налоговые льготы для вузов, стартапов и индустриальных партнеров, вовлеченных в инновационную деятельность
	Упрощение регистрации и поддержки стартапов при вузах
Гибкость образовательных программ	Право самостоятельной разработки вузом адаптируемых программ с учетом запросов бизнеса
	Развитие совместных программ с международными университетами и компаниями
Финансовая автономия вузов	Разрешение вузам привлекать венчурное финансирование и участвовать в инвестиционных проектах
	Создание грантовых программ для вузов, направленных на поддержку предпринимательских инициатив
Стимулирование прикладных исследований	Включение прикладных исследований и стартапов в перечень приоритетов вузов
	Внедрение программы наставничества с участием представителей предприятий в образовательные процессы
Оценка предпринимательской зрелости университета	Институционализация оценки предпринимательской зрелости университета

• усиление инфраструктуры для поддержки инноваций.

Неформальные:

• отношения внутри академического сообщества;

• среда обучения, ориентированная на предпринимательство;

• система поощрения и стимулирования академического персонала.

Для успешного развития и поддержки формирования ПУ, устранения выявленных проблем целесообразно рассмотреть возможность реализации изменений, изложенных в таблицах ниже, что потребует определенных политических решений.

Необходимы изменения в нормативно-правовой базе по позициям, представленным в Таблице 2.

Таблица 2

Предлагаемые изменения в нормативно-правовой базе

Область изменений	Проблема	Предлагаемые изменения
Финансовая автономия вузов	Ограничения в распоряжении вузом собственными средствами, затрудняющие оперативное инвестирование в предпринимательские проекты	Изменения в законодательстве о государственных учреждениях в части: расширения полномочий по управлению своими доходами, включая доходы от коммерческой деятельности; упрощения процедур заключения контрактов с бизнесом и международными партнерами
Стимулирование предпринимательской культуры и деятельности студентов и сотрудников	Отсутствие законодательных стимулов для создания стартапов и малых инновационных предприятий при вузах	Введение налоговых льгот для студентов и сотрудников, участвующих в предпринимательской деятельности: создание правовых условий для упрощенного оформления спин-офф компаний, чтобы вуз мог получать часть доходов от их деятельности
Формализация правового статуса предпринимательских программ	Образовательные программы часто не адаптированы к современным требованиям рынка и к задачам формирования предпринимательских компетенций	Внедрение норм, позволяющих включать предпринимательские модули в обязательные программы бакалавриата и магистратуры: легализация формата гибридного обучения (совмещение теории, практики и работы над реальными проектами на производстве)
Упрощение механизма трансфера технологий	Забюрократизированность в сфере коммерциализации научных разработок	Упрощение процедур оформления созданной в вузах интеллектуальной собственности: введение единой платформы для управления патентами и лицензиями вузов, что обеспечит прозрачность и оперативность
Государственная поддержка предпринимательской инфраструктуры и акселерации	Недостаточное финансирование университетских бизнес-инкубаторов, технопарков и акселераторов	Создание целевых государственных грантов для поддержки предпринимательской инфраструктуры вузов: расширение программ «Национальная технологическая инициатива» и «Стартап как диплом» для включения в них большего количества вузов в регионах
Развитие международного сотрудничества	Ограничения для участия вузов в международных программах и партнерствах	Упрощение визового режима для иностранных экспертов и предпринимателей, привлекаемых к работе в университетских акселераторах: создание нормативно-правовых условий для совместных программ с зарубежными вузами, использования иностранных инвестиций в образовательных и предпринимательских инициативах
Модернизация образовательных стандартов	Стандарты часто не предусматривают возможности внедрения экспериментальных форм обучения	Корректировка Федеральных государственных образовательных стандартов с учетом требований предпринимательского образования
Придание правового статуса студенческим инициативам	Студенческие проекты зачастую не имеют четкого юридического оформления	Разработка специального правового режима для стартапов, создаваемых студентами, включая упрощенный процесс регистрации и минимизацию налоговой нагрузки в первые годы работы
Дополнение перечня показателей мониторинга вузов	Отсутствие в показателях мониторинга оценки предпринимательского развития вуза	Введение показателей оценки предпринимательской зрелости вуза. Вариант групп показателей: правовой и административный контекст; организация и бизнес-контекст; использование дохода от предпринимательской деятельности; обучение сотрудников предпринимательству; включение профессионалов из бизнеса в разработку и реализацию образовательных программ; миссия и стратегия; политики и процедуры; поддержка со стороны управленческой команды; оргструктура; исследования в области предпринимательства; внеаудиторная работа; методики активного обучения и интернационализация

Совершенствование нормативной базы позволило бы вузам ускорить коммерциализацию разработок в актуальных инновационных областях, расширить доступ к финансированию через венчурные фонды и государственные гранты, сформировать прочную базу сотрудничества с международными партнерами по приоритетным инновационным областям.

Заключение. Инновационная деятельность, осуществляемая в рамках модели тройной спирали, служит одной из ключевых основ устойчивого развития высшего образования. Эффективное взаимодействие между университетами, государством и бизнесом формирует благоприятную среду для генерации и коммерциализации знаний, превращая вузы в движущую силу экономического и социального прогресса.

Векторы будущего развития предусматривают формирование целостного ПУ и его последующую трансформацию в устойчивую модель в ответ на вызовы, обусловленные переходом от инновационных систем к инновационным экосистемам. Присвоение высшим учебным заведениям статуса предпринимательских университетов позволяет значительно ускорить эти процессы, создавая платформу для повышения конкурентоспособности и устойчивого роста. Формирование ПУ – это стратегическая задача долгосрочного характера, требующая согласованных усилий со стороны государства, бизнеса и самих университетов.

В России уже достигнуты значимые результаты в этом направлении. Однако для выхода на международный уровень, обеспечения конкурентоспособности необходима дальнейшая работа по интеграции науки и бизнеса, созданию мотивирующей среды для студентов и преподавателей, улучшению условий для коммерциализации научных разработок, а также, что особенно важно, внедрению законодательных инноваций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Каменских М.А.* Исследование концепции предпринимательского университета и институциональных факторов его деятельности // Вестник УрФУ. Серия экономика и управление. 2016. Т. 15, № 3. С. 420–433. URL: https://elar.urfu.ru/handle/10995/54350 (дата обращения: 07.04.2025). DOI 10.15826/vestnik.2016.15.3.022
2. *Константинов Г.Н., Филонович С.Р.* Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 49–63. URL: https://www.elibrary.ru/jwjezz (дата обращения: 07.04.2025).
3. *Мкртычян Г.А.* Предпринимательский университет: концепция и диагностика культуры // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 15–22. URL: https://www.elibrary.ru/thzoof (дата обращения: 07.04.2025).
4. *Муравьева А.А., Олейникова О.Н.* Системы образования Востока и Запада – возможности сотрудничества // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2025. № 1 (70). С. 213–227. DOI: 10.26456/vtpsyped/2025.1.213
5. *Мурашова Е.В., Логинова В.А., Евтушок М.В.* Развитие модели тройной спирали в инновационной экономике: опыт Китая и России // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2016. № 4 (43). С. 161–170. URL: https://www.elibrary.ru/ygjevz (дата обращения: 07.04.2025).
6. *Хадиуллина Г.Н.* Концепция предпринимательского университета: предпосылки возникновения и основные положения // Горизонты экономики. 2022. № 5 (71). С. 5–10. URL: https://www.elibrary.ru/qfzqfx (дата обращения: 07.04.2025).
7. *Ярлыченко А.А.* Эволюция моделей производства знаний и типов инновационного цикла // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. № 7 (77). С. 187–190. DOI 10.24412/2411-0450-2021-7-187-190
8. *Bezanilla M.J., Garcia-Olalla A., Paños-Castro J., Arruti A.* Developing the Entrepreneurial University: Factors of Influence. *Sustainability.* 2020. No. 12. P. 842. DOI:10.3390/su12030842
9. *Cai Yu., Ahmad I.* From an Entrepreneurial University to a Sustainable Entrepreneurial University: Conceptualization and Evidence in the Contexts of European University Reforms. *Higher Education Policy.* 2021. No. 36. DOI:10.1057/s41307-021-00243-z
10. *Cai Yu., Amaral M.* The Triple Helix Model and the Future of Innovation: A Reflection on the Triple Helix Research Agenda. *Triple Helix.* 2021. No. 8. P. 217–229. DOI:10.1163/21971927-12340004
11. *Cai Yu., Ramis B., Martinez L., Jose L.* Building University-Industry Co-Innovation Networks in Transnational Innovation Ecosystems: Towards a Transdisciplinary Approach of Integrating Social Sciences and Artificial Intelligence. *Sustainability.* 2019. No. 11. 4633. DOI:10.3390/su11174633
12. *Cai Yu* Implementing the Triple Helix model in a non-Western context: An institutional logics perspective. *Triple Helix.* 2014. No. 1. P. 1–20. DOI:10.1186/s40604-014-0001-2
13. *Cherwitz R., Sullivan Ch.* Intellectual Entrepreneurship. A Vision for Graduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning.* 2002. No. 34. P. 22–27. URL: https://ut-ie.com/articles/change.pdf (дата обращения: 07.04.2025).
14. *Clark B.* Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. Tertiary Education and Management. 2003. No. 9. P. 99–116. DOI: 10.1023/A:1023538118918
15. *Etzkowitz H., Germain-Alamartine E., Keel J., Kumar C., Smith K., Albats E.* Entrepreneurial university dynamics: Structured ambivalence, relative deprivation and institution-formation in the Stanford innovation system. *Technological Forecasting and Social Change.* 2018. Vol. 141. DOI: 10.1016/j.techfore.2018.10.019
16. *Etzkowitz H.* The Entrepreneurial University: Vision and Metrics. *Industry and Higher Education.* 2016. No. 30. P. 83–97. DOI:10.5367/ihe.2016.0303
17. *Gibbons M., Trow M., Scott P., Schwartzman S., Nowotny H., Limoges C.* The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. *Contemporary Sociology.* 1995. Vol. 24, No. 6. P. 751–752. DOI:10.2307/2076669

18. *Lee S., Ngo Th., Riccardo V., Henry E.* The capitalization of knowledge: a triple helix of university-industry-government. *Higher Education.* 2012. Vol. 63. P. 161–163. DOI:10.1007/s10734-011-9427-x
19. *Maclaurin W.* Innovation and capital formation in some American industries. Innovation and Capital Formation in Some American Industries. *Capital Formation and Economic Growth.* 1955. P. 551–578. URL: http://www.nber.org/chapters/c1312 (дата обращения: 07.04.2025).
20. *Pennington C.* Initiatives in Higher Education to drive Entrepreneurship among South African graduates. 2018. URL: https://usaf.ac.za/initiatives-in-higher-education-to-drive-the-development-of-entrepreneurship-among-south-african-graduates/ (дата обращения: 07.04.2025).
21. *Ranga M., Etzkowitz H.* Triple Helix Systems: An Analytical Framework for Innovation Policy and Practice in the Knowledge Society. *Industry and Higher Education.* 2013. No. 27. P. 237–262. DOI:10.5367/ihe.2013.0165
22. *Smith D., Burton R.* Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. *Higher Education.* 1998. Vol. 38, P. 373–374. URL: https://doi.org/10.1023/A:1003771309048 (дата обращения: 07.04.2025).
23. *Taylor M.* The entrepreneurial university in the twenty-first century. *London Review of Education.* 2012. No. 10. P. 289–305. DOI:10.1080/14748460.2012.729885

REFERENCES

1. Kamenskikh M.A. Issledovanie kontsepsii predprinimatelskogo universiteta I institutsionalnykh faktorov yego deyatelnosti [Research Into the Concept of Enterpreneurial University and Institutional Factors of its Activity]. *Vestnik URFU*. *Series Economics and Management*. 2016. Vol. 15, No. 3. P. 420–433. (in Russian). DOI: 10.15826/vestnik.2016.15.3.022
2. Konstantinov G.N., Philonovich S.R. Chto takoye predprinimatelskiy universitet [What is the business-oriented university]. *Educational Studies Journal*. 2007. No. 1. P. 49–63. Available at: https://www.elibrary.ru/jwjezz (date of the Application: 07.04.2025). (in Russian).
3. Mkrtychan G.A. Predprinimatelskiy universitet: kontcepcia I diagnostika kultury [Entrepreneurial University: Concept and Cultural Diagnosis]. *Vestnik of Minin University*. 2014. No. 4 (8). P. 15–22. Available at: https://www.elibrary.ru/thzoof (date of the Application: 07.04.2025). (in Russian).
4. Muravyeva A.A., Oleynikova O.N. Sistemy obrazovania Vostoka I Zapada – vozmozhnosti sotrudnichestava [Eastern and western systems of education – prospects for cooperation]. *Herald of Tver State University*. *Series: Pedagogy and Psychology*. 2025. No. 1 (70). P. 213–227. (in Russian). DOI: 10.26456/vtpsyped/2025.1.213
5. Murashova E.V., Loginova V.A., Evtushok M.V. Razvitie modeli troynoi spirali v innovatsionnoi ekonomike: opyt Kitraya I Rossii [Development of the triple helix model in the innovation economy: experience of China and Russia]. *Bulletin of Pacific National University*. No. 4 (43). P. 161–170. Available at: https://www.elibrary.ru/ygjevz (date of the Application: 07.04.2025). (in Russian).
6. Khadiullina G.N. Kontceptcia predprinimatelskogo universiteta: predposylki vozniknoveniya I osnovnye polozhenizya [The concept of an entrepreneurial university: background and main provisions]. *Horizons of economics*. 2022. No. 5 (71). P. 5–10. Available at: https://www.elibrary.ru/qfzqfx (date of the Application: 07.04.2025). (in Russian).
7. Yarlychenko A.A. Evolutsia modeley proizvodstva znaniy I tipov innovatsionnogo tsykla [Evolution of knowledge production models and innovation cycle types]. *Economy and business*: *Theory and practice*. No. 7 (77). P. 187–190. (in Russian). DOI: 10.24412/2411-0450-2021-7-187-190
8. Bezanilla M.J., Garcia-Olalla A., Paños-Castro J., Arruti A. Developing the Entrepreneurial University: Factors of Influence. *Sustainability*. 2020. No. 12. P. 842. DOI: 10.3390/su12030842
9. Cai Yu., Ahmad I. From an Entrepreneurial University to a Sustainable Entrepreneurial University: Conceptualization and Evidence in the Contexts of European University Reforms. *Higher Education Policy*. 2021. No. 36. DOI: 10.1057/s41307-021-00243-z
10. Cai Yu., Amaral M. The Triple Helix Model and the Future of Innovation: A Reflection on the Triple Helix Research Agenda. *Triple Helix*. 2021. No. 8. P. 217–229. DOI: 10.1163/21971927-12340004
11. Cai Yu., Ramis B., Martinez L., Jose L. Building University-Industry Co-Innovation Networks in Transnational Innovation Ecosystems: Towards a Transdisciplinary Approach of Integrating Social Sciences and Artificial Intelligence. *Sustainability*. 2019. No. 11. 4633. DOI: 10.3390/su11174633
12. Cai Yu. Implementing the Triple Helix model in a non-Western context: An institutional logics perspective. *Triple Helix*. 2014. No. 1. P. 1–20. DOI: 10.1186/s40604-014-0001-2
13. Cherwitz R., Sullivan Ch. Intellectual Entrepreneurship. A Vision for Graduate Education. Change: *The Magazine of Higher Learning.* 2002. No. 34. P. 22–27. Available at: https://ut-ie.com/articles/change.pdf (date of the Application: 07.04.2025).
14. Clark B. Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. *Tertiary Education and Management.* 2003. No. 9, P. 99–116. DOI: 10.1023/A:1023538118918
15. Etzkowitz H., Germain-Alamartine E., Keel J., Kumar C., Smith K., Albats E. Entrepreneurial university dynamics: Structured ambivalence, relative deprivation and institution-formation in the Stanford innovation system. *Technological Forecasting and Social Change*. 2018. Vol. 141. DOI: 10.1016/j.techfore.2018.10.019
16. Etzkowitz H. The Entrepreneurial University: Vision and Metrics. *Industry and Higher Education*. 2016. No. 30. P. 83–97. DOI: 10.5367/ihe.2016.0303
17. Gibbons M., Trow M., Scott P., Schwartzman S., Nowotny H., Limoges C. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. *Contemporary Sociology*. 1995. Vol. 24, No. 6. P. 751–752. DOI: 10.2307/2076669
18. Lee S., Ngo Th. Riccardo V., Henry E. The capitalization of knowledge: a triple helix of university-industry-government. *Higher Education.* 2012. Vol. 63. P. 161–163. DOI: 10.1007/s10734-011-9427-x
19. Maclaurin W. Innovation and capital formation in some American industries. Innovation and Capital Formation in Some American Industries. *Capital Formation and Economic Growth*. 1955. P. 551–578. Available at: http://www.nber.org/chapters/c1312 (date of the Application: 07.04.2025).

20. Pennington C. Initiatives in Higher Education to drive Entrepreneurship among South African graduates. 2018. Available at: https://usaf.ac.za/initiatives-in-higher-education-to-drive-the-development-of-entrepreneurship-among-south-african-graduates/ (date of the Application: 07.04.2025).
21. Ranga M., Etzkowitz H. Triple Helix Systems: An Analytical Framework for Innovation Policy and Practice in the Knowledge Society. *Industry and Higher Education*. 2013. No. 27. P. 237–262. DOI:10.5367/ihe.2013.0165
22. Smith D., Burton R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. *Higher Education. 1998.* Vol. 38, P. 373–374. Available at: https://doi.org/10.1023/A:1003771309048 (date of the Application: 07.04.2025).
23. Taylor M. The entrepreneurial university in the twenty-first century. *London Review of Education*. 2012. No. 10. P. 289–305. DOI:10.1080/14748460.2012.729885

Поступила в редакцию: 24.04.2025
Поступила после рецензирования: 29.05.2025
Поступила к публикации: 10.06.2025

Received: 24.04.2025
Revised: 29.05.2025
Accepted: 10.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.021 УДК 37:378

Демин В.М.,
Центр развития высшего и среднего профессионального образования Российской академии образования

Кузнецов А.Н.,
Аналитический центр Российской академии образования

ДЕМИН ВИКТОР МИХАЙЛОВИЧ
Российская Федерация, Москва

кандидат экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, заместитель руководителя Центра развития высшего и среднего профессионального образования, Российская академия образования. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник среднего профессионального образования Российской Федерации, лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области образования. Сфера научных интересов: историография высшего и среднего профессионального образования России, профессиональное самоопределение молодежи, эффективные технологии воспитания студентов в системе среднего профессионального образования, качество профессионального образования. Автор более 420 опубликованных научных работ. Электронная почта: deminVM@mosreg.ru

VICTOR M. DEMIN
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Economic Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Deputy Head of Center of Development of Higher and Secondary Professional Education, Russian Academy of Education, Honored Teacher of the Russian Federation, Honored Worker of Secondary Vocational Education of the Russian Federation, Laureate of the Russian Government Prize in the field of education. Research interests: historiography of higher and secondary vocational education in Russia, professional self-determination of youth, effective technologies for educating students in the system of secondary vocational education, quality of vocational education. Author of more than 420 published scientific works. E-mail address: deminVM@mosreg.ru

КУЗНЕЦОВ АНДРЕЙ НИКОЛАЕВИЧ
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Аналитического центра Российской академии образования, Почетный работник образования. Сфера научных интересов: компетентностный подход, управление образовательными системами, профессиональное развитие работников образования, аксиология образования, методология профессионального образования. Автор более 350 опубликованных научных работ. Электронная почта: kuznetsov.an@raop.ru

ANDREI N. KUZNETSOV
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Head of Analytics Center, Russian Academy of Education, Honorary Worker of Education. Research interests: competence-based approach, management of educational systems, professional development of education workers, axiology of education, methodology of professional education. Author of more than 350 published scientific works. E-mail address: kuznetsov.an@raop.ru

Методология усиления практической направленности программ высшего образования в России*

* Статья подготовлена в рамках выполнения работ по теме «Научно-методические основы развития национальной системы высшего технического образования и среднего профессионального образования в вузах» (Государственное задание Российской академии образования № 075-00556-25 ПР на 2025 г.).

© Демин В.М., Кузнецов А.Н., 2025

Аннотация. Актуальность исследований в области совершенствования содержания и технологий высшего образования обуславливается противоречием между требуемым сегодня в России увеличением объема высококвалифицированных рабочих кадров (в том числе с уровнем базового высшего образования), значительным снижением востребованности выпускников программ высшего образования, фактически не обладающих прикладными профессиональными компетенциями, с одной стороны, и лакунами в методологии усиления практической направленности российских программ высшего образования – с другой. Методология трактуется авторами как «учение об организации деятельности» и подразумевает рассмотрение аксиологических основ современного высшего образования, генезиса его умениевых дефицитов, особенностей его субъектов и объектов, принципов совершенствования содержания и технологий, условий и ресурсов усиления практической направленности программ высшего образования в нашей стране. Гипотеза исследования заключалась в том, что необходимо повышение компетентностного потенциала программ высшего образования в части умениевого компонента за счет интеграции в них программ среднего профессионального образования. Представленное в статье подтверждение этой гипотезы составляет научную новизну работы. Практическая значимость материалов статьи заключается в представляемых рекомендациях по выполнению одного из ключевых условий усиления практической направленности программ высшего образования: реализации в рамках высшего образования программ среднего профессионального образования. Особое внимание предлагается уделять целенаправленной подготовке мастеров производственного обучения, в том числе для работы в вузе. Данные материалы могут быть востребованы исследователями проблем методологии высшего образования, а также представителями руководства и сотрудниками методических служб организаций высшего и среднего профессионального образования для совершенствования деятельности в области педагогического проектирования.

Ключевые слова: высшее образование и среднее профессиональное образование в России, практикоориентированность профессиональной подготовки, методология образования, рынок труда, интеграция уровней образования.

Для цитирования: *Демин В.М., Кузнецов А.Н.* Методология усиления практической направленности программ высшего образования в России // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 21–33. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.021

Abstract. The relevance of research in the field of improving the content and technologies of higher education is determined by the contradiction between the increase in the volume of highly qualified workers (including those with the level of basic higher education) required in Russia today, a significant decrease in the demand for graduates of higher education programs who actually do not have applied professional competencies, on the one hand, and gaps in the methodology for strengthening the practical focus of Russian higher education programs, on the other. The methodology is interpreted by the authors as a “doctrine of the organization of activity” and implies consideration of the axiological foundations of modern higher education, the genesis of its skill deficiencies, the characteristics of its subjects and objects, principles of improving the content and technologies, conditions and resources for strengthening the practical focus of higher education programs in our country. The hypothesis of the study was that it is necessary to increase the competence potential of higher education programs in terms of the skill component by integrating secondary vocational education programs into them. The confirmation of this hypothesis presented in the article constitutes the scientific novelty of the work. The practical significance of the article materials lies in the recommendations provided for the implementation of one of the key conditions for strengthening the practical focus of higher education programs: the implementation of secondary vocational education programs within higher education. Particular attention is proposed to be paid to the targeted training of industrial training masters, including for work at a university. These materials may be in demand by researchers of problems of higher education methodology, as well as by representatives of the management and employees of methodological services of higher and secondary vocational education organizations to improve activities in the field of pedagogical design.

Keywords: higher education in Russia, vocational education, practical orientation of professional training, education methodology, labor market, integration of education levels.

For citation: Demin V.M., Kuznetsov A.N. Methodology for Strengthening the Practical Focus of Higher Education Programs in Russia. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 21–33. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.021

Введение. В связи с наблюдаемой трансформацией технологий, применяемых в разных отраслях экономики, уже сейчас происходят изменения в структуре потребностей и требований работодателей (как в частном секторе, так и на уровне государственных предприятий, как в области управления, так и в сфере оказания услуг и пр.). Это ведет к перераспределению акцентов на рынке труда и, следовательно, отражается в новых ожиданиях участников отношений в области образования от результативности системы подготовки кадров, в том числе от дея-

тельности вузов. Фундаментальная цель государственной политики в области образования, обозначенная Президентом Российской Федерации в рамках выступления на заседании Совета по науке и образованию 6 февраля 2025 года, – превратить новое поколение в высококвалифицированных профессионалов, способных обеспечить успешное развитие экономики нашей страны как в ближайшем будущем, так и в стратегической перспективе. Эксперты разных уровней высказывают опасение, что по ожидаемым объемам (миллион человек) кадры подготовлены будут, а по качеству обеспечения готовности к деятельности на требуемом высоком профессиональном уровне целевой показатель будет достигнут в значительно меньшей степени.

Сегодня уровень безработицы в России достиг исторического минимума (3 %). Это указывает на то, что ресурсов рабочей силы в экономике нет. Из-за демографической и внешнеполитической ситуации, отражающейся на миграционной политике, в ближайшее десятилетие увеличения производительных сил в нашей стране не ожидается. В рамках стратегических инициатив как ключевой фактор развития отраслей экономики рассматривается подготовка рабочих кадров в системе среднего профессионального образования (далее – СПО). При этом актуальными остаются ожидания высокого уровня компетенций работников, что возможно обеспечить преимущественно средствами высшего образования (хотя бы и базового уровня, в том числе программ прикладного бакалавриата). Педагогическая наука должна дать рекомендации по определению путей преодоления нарастающего компетентностного разрыва и дальнейшему развитию всей системы непрерывного профессионального образования, что обусловило бы стабильное инновационное развитие не только экономики страны, но и российского общества.

Актуальность предлагаемых авторами научных материалов определяется потребностью в усилении практической направленности программ высшего образования (далее – ВО), что на уровне теории профессионального образования предполагает целенаправленное рассмотрение ряда аспектов методологии подготовки кадров с акцентом на повышение значимости как умениевого, так и профессионально-мотивационного компонентов подготовки в вузе. *Гипотеза исследования* заключалась в том, что необходимо повышение компетентностного потенциала программ ВО за счет интеграции в них программ СПО.

Понятие «методология» мы предлагаем трактовать на основе работ А.М. Новикова как учение об организации деятельности [12]. В исследовательское поле необходимо включить вопросы генезиса дефицитов современного ВО, его аксиологических основ, особенностей его субъектов и объектов, принципов совершенствования содержания и технологий современного профессионального образования и ресурсов его совершенствования. Как было показано ранее [8], применение тектологического подхода [2] предполагает иерархичность выбора целей, иерархическую нормированность организации деятельности системы и ее элементов, конъюгацию (сближение) интересов ее субъектов, системность, полифункциональность, ингрессию (системообразующую смысловую составляющую) и синергию ее элементов. Подобное методологически-целостное рассмотрение проблемы позволит выявить и структурированнее представить взаимосвязи аспектов системы профессионально-личностной подготовки граждан России, что может стать основой для принятия на государственном и региональном уровнях решений в области совершенствования системы ВО.

Генезис дефицитов современного высшего образования. Профессиональное образование (среднее и высшее) является стратегическим ресурсом развития человеческого капитала, интеллектуализации и социализации личности [11], воспроизводства производительных сил общества, его влияния на развитие экономики во всех сферах жизни России.

Результаты ретроспективного анализа научных публикаций по проблемам дидактики (работ В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, В.В. Серикова, М.Н. Скаткина и др.), профессиональной педагогике (исследования научной школы С.Я. Батышева и А.М. Новикова) позволили сделать вывод о том, что на фоне развития дидактики профессионального образования происходили изменения на уровне образовательной и управленческой практики. Важно учесть, что за последнее десятилетие вышло значительное количество нормативных правовых актов и программных документов, содержащих актуализированные требования государства и общества к содержанию и ресурсам ВО. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации [14] указывает на актуальные большие вызовы для общества, государства и науки, требующие, в частности, принятия мер по совершенствованию системы подготовки кадров (включая и ее содержательный компонент).

В августе 2020 года в режиме онлайн состоялось Всероссийское совещание по развитию системы СПО. Впервые в истории российской профессиональной школы обсуждались актуальные вопросы дальнейшего формирования единого образовательного пространства, разработки современной стратегии подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена.

С 1 сентября 2022 года начата реализация проекта «Профессионалитет». В качестве основных задач обозначены формирование

новой отраслевой модели подготовки кадров; вовлечение бизнес-сообщества в партнерское управление профессиональным образованием; обеспечение максимальной ориентированности обучения на практику; организация подготовки кадров по востребованным рабочим профессиям в сокращенные сроки.

Проблема связана с тем, что перечисленные реформы и проектная деятельность далеко не во всех случаях оказывают положительное влияние на ситуацию на рынке труда.

В настоящее время в структуре подготовки квалифицированных рабочих кадров в системе СПО насчитывается почти 400 профессий, обучение по которым охватывает менее 20 % обучающихся. То есть, выпускники – специалисты в соответствующих областях профессиональной деятельности – либо невероятно редки, либо фактически не востребованы. В связи с развитием технологий в реальном секторе экономики направления, стандарты, учебные планы и программы подготовки рабочих по предложениям работодателей актуализируются ежегодно на 30 %. Подготовка рабочих кадров с учетом потребностей рынка труда носит модульный, гибкий, мобильный характер. Это с 2022 года стало одним из направлений программного эксперимента «Профессионалитет», фактически повторяющего опыт реализации программ начального профессионального образования, упраздненного в 1990-е годы.

Многие изменения в системе СПО и ВО приводят к тому, что современные выпускники не характеризуются тем высоким профессиональным уровнем, которым обладали их предшественники, и который отвечал бы ожиданиям работодателей. В числе таких спорных явлений и решений последних лет:

- отсутствие фиксированных перечня и содержания изучаемых дисциплин;
- переход к модульным формам обучения с единым модульным экзаменом вместо экзаменов по предметам;
- ликвидация обобщающих государственных экзаменов, при подготовке к которым студенты повторяли и систематизировали материал, освоенный за весь цикл обучения;
- снижение трудности и фундаментальности изучаемого материала;
- уменьшение количества лекционных занятий, способствовавших формированию более комплексного представления о предмете труда и предстоящей деятельности;
- существенное сокращение учебных занятий по всем дисциплинам;
- неоправданная замена очного обучения на другие формы;
- снижение качества содержательного наполнения всех видов учебных материалов в условиях упрощения технологий их изготовления и распространения.

Особую актуальность на данном этапе приобрели проблемы совершенствования содержания профессионального образования с учетом структурных и технологических изменений в социальном и производственном секторах, а также внедрения современных достижений науки и техники в условиях широкого использования цифровых и сетевых технологий [4]. При проектировании элементов системы профессионального образования необходимо принимать во внимание то, что современный мир уже не отделим от искусственного интеллекта. «Цифровой мир» стал реальностью; искусственный интеллект может больше, чем человек, но им управляет человек. Вопрос в том, как решить проблему безопасности, минимизировать его отрицательные последствия для человека в технологиях образования. Кроме того, наблюдается переоценка роли линейного онлайн-образования; устаревшая модель образования в цифровую эпоху уже не всегда является адекватной современным трендам в экономике, но это еще не стало движущей силой для пересмотра стандартов, технологий обучения и воспитания. Есть основания прогнозировать, что в ближайшее время офлайн-образование станет дорогим, будет роскошью, что приведет к нарастанию социального неравенства в получении профессии путем прохождения обучения.

В условиях глобализации и модернизации российского общества и его трансформации системы ВО и СПО столкнулись с новыми вызовами:

- нарастание социальных изменений;
- усиление социального расслоения;
- демографический спад;
- несоответствие потребностей рынка труда и результатов образования;
- переход к «знаниевому» обществу;
- скорость изменений транслируемых знаний и структуры потребностей кадров на рынке труда;
- переход в новый мир цивилизации – влияние информатизации и искусственного интеллекта на все стороны жизни общества.

Действующая система профессионального образования по-прежнему не может адаптироваться к новому социальному, промышленному, духовно-нравственному и цифровому контекстам и существенно отстает от скорости и процессов, происходящих изменений на рынке труда, в экономике, обществе.

Образование продолжает базироваться на устаревшем, необоснованно перегруженном содержании на всех его уровнях. Очевидна значительная оторванность стандартов, образовательных программ от реальных потребностей жизни, экономики, рынков труда. Базисом является формирование неактуальных компетенций, второстепенных знаний. Не происходит становление поведенческих компетенций

в сфере общественных и производственных отношений.

Состояние и развитие ресурсной базы образования, особенно в системе СПО, качество подготовки и статус педагогических работников [5], молодых специалистов – все это отрицательно влияет на кадровое обеспечение и, соответственно, на развитие отраслей экономики.

Оценка результативности и качества подготовки кадров в большинстве своем основывается на «обслуживании» и преодолении внутренних педагогических проблем образовательных организаций, что снижает мотивированность участников отношений в сфере образования (преподавателей, руководителей, студентов, работодателей и иных социальных партнеров) к ориентации на истинные цели профессионального образования.

На всех уровнях образования молодое поколение, которое будет определять состояние социально-экономического развития российского общества в XXI веке, в результате этих проблем расплачивается своим здоровьем, психологическим статусом, уверенностью в своей успешности (то есть, в собственном будущем) при реализации личностных и профессиональных запросов [4; 6].

Можно говорить о системе факторов, оказывающих отрицательное влияние на развитие системы профессионального образования.

Неравенство:

- доступа молодежи к качественному профессиональному образованию;
- возможностей образовательных организаций в реализации подготовки кадров в условиях региональной, отраслевой системы управления, единых стандартов, критериев и рейтинга оценки результатов подготовки;
- в объемах государственного финансирования и систем оплаты труда.

В критериях оценки результатов профессионального образования, кроме процента трудоустройства выпускников, определены лишь административные и технологические процессы образования, а не результаты профессионального образования, обеспечивающие качественные изменения на рынке труда.

Недостаточное финансирование развития ресурсной базы системы профессионального образования, ее содержания в условиях импортозамещения, обновления и развития материальной базы, социальной сферы, прежде всего, общежитий, пунктов питания, медицинского обслуживания и культуры. В результате качество подготовки кадров не всегда отвечает потребностям экономического развития отраслей экономики. (Важно заметить, что система СПО в своем развитии уступает темпам, которые обеспечены государственной поддержкой системам высшего и общего образования; поэтому интеграция программ СПО в программы вузовской подготовки могла бы рассматриваться в качестве действенной меры, доступной уже сегодня.)

Отставание от современных требований организации профессионального образования: система федерального контроля за качеством обучения и воспитания, используемые технологии (классно-урочная система) и дидактика не соответствуют современным требованиям к уровню и качеству подготовки кадров.

Несовершенство региональных и отраслевых систем управления профессиональными образовательными организациями. Доминирование системы административных методов управления, недооценка научно обоснованных профессионально-педагогических решений, ограничение прав автономии, исключение субсидарной ответственности образовательных организаций за качество подготовки кадров.

Подушевое финансирование, приводящее к стремлению «удержания контингента» и, следовательно, к усилению угрозы значительного снижения качества подготовки кадров, уровня сформированности компетентностей.

При этом необходимо учесть, что на рынках труда произошли кардинальные изменения: приток занятых вырос (2,1 млн человек в 53 регионах Российской Федерации), сократилась безработица (до 2,6 %), уровень трудоустройства выпускников организаций профессионального образования достиг 70–80 %.

Вместе с тем, на рынке труда сохраняются проблемы, причем одна из центральных – дефицит рабочей силы. Он отмечается 90 % работодателей. Специалистами Института экономики Российской академии наук произведен также расчет абсолютной величины этого дефицита – 4,8 млн человек. Среди актуальных причин данной ситуации наиболее часто называют демографический спад, увеличение числа рабочих мест на предприятиях оборонной промышленности в связи с проведением специальной военной операции, высвобождение рабочих мест в связи с переходом занимавших их специалистов на работу в систему Министерства обороны Российской Федерации, релокация трудовых ресурсов. Таким образом, существенный фактор возрастающей потребности в кадрах связан с новой геополитической ситуацией: он обусловил активный переход экономики России к локализации производств и масштабному импортозамещению.

Наряду с перечисленными причинами, важную роль в усугублении проблемы кадрового дефицита играет нарастающая тенденция переосмысления частью трудоспособного населения отношения к традиционным формам занятости и карьерного роста в системе работник – работодатель. При этом традиционное для России аксиологическое связывание построения трудовой карьеры с общественной пользой и достижением

определенного уровня уважения (общественного признания) уступает место отношению к занятости и труду с позиций ценности «образа жизни» (в бытовом, финансово-утилитарном смысле этого понятия), важности гарантированного объема свободного времени (ограничения времени занятости) и стремлению к административной независимости (максимальной личной и профессиональной свободе). Определенный импульс к появлению и нарастанию этой тенденции был связан с режимом «удаленной» (дистанционной) работы во время пандемии коронавируса. Все очевиднее тенденция к самозанятости (по данным Федеральной налоговой службы Российской Федерации – более 12 млн человек) [3].

Анализ публикаций в источниках (качественной прессе) показывает, что ситуация усугубляется и рядом факторов, связанных с профессиональным образованием:

- дефицит кадров в России составляет примерно 4,8 млн специалистов (это почти 7 % от всех существующих рабочих мест), а нехватка выпускников СПО – около 4 млн. человек;
- дефицит кадров СПО составляет 3,6 млн человек при приеме на обучение 1,2 млн абитуриентов;
- до 15 % студентов отчисляется в процессе обучения, около 50 % выпускников работает не по специальности;
- рост каждые 2 года от 300 до 500 рабочих мест;
- число выпускников в ВО и СПО сравнялось за 5 лет, в СПО рост на 17,5 %, ВО – 11 %;
- прирост вакансий на рабочие кадры в промышленности за 2023 год увеличился на 122 %; однако с 2000 года ежегодный выпуск квалифицированных рабочих и служащих сократился почти в пять раз – с 760 тыс. до 161 тыс. человек; при этом неуклонно на протяжении 20 лет снижаются показатели по подготовке квалифицированных рабочих: 2000 год – 762,3 тыс.; 2015 – 368,2 тыс.; 2022 – 161,2 тыс.;
- в то же время подготовка рабочих по ранее массовым профессиям для высокотехнологичных отраслей идет не в тех объемах в таких отраслях, как электроника, радиотехника и системы связи, приборостроение, авиационная и ракетно-космическая техника, кораблестроение, отчасти машиностроение;
- каждый четвертый специалист технического профиля работает в сфере обслуживания, еще четверть занимает места квалифицированных рабочих, около 13 % трудоустроены как неквалифицированные рабочие;
- миграционная ситуация, как следствие социального положения в регионах, снижает эффективность и результативность подготовки рабочих кадров;
- знания устаревают быстрее, чем их внедряют в образовании;
- профили подготовки не соответствуют потребностям рынка труда, инертность и возможность их развития в системах образования;
- число обучающихся в системе ВО уже значительно больше того значения, которое соответствовало бы потенциальной кадровой потребности экономики нашей страны;
- целевое обучение в ВО и СПО составляет только 2 %;
- инертность систем ВО и СПО в работе по подготовке гибких и мобильных кадров с ориентацией на рынок труда;
- сохраняются противоречия между качеством ключевых навыков молодых специалистов – выпускников образовательных организаций – и их амбициозными требованиями;
- рост профессиональных квалификаций и сохраняющийся низкий престиж рабочих профессий.

Неуклонно снижаются цифры по выпуску квалифицированных рабочих: если в 2000 году этот показатель составлял 762,3 тыс. человек, то в 2022 году их насчитывалось только 161,2 тыс. человек. В структуре обучения в системе СПО подготовка рабочих составляет только 16–20 %, и это при том, что Президентом Российской Федерации поставлена задача к 2028 году подготовить в системе СПО не менее миллиона квалифицированных рабочих.

Неучет рассмотренной тенденции может в перспективе привести к еще большему статистическому рассогласованию между заявленной потребностью организаций и предприятий в кадрах и готовностью части трудоспособного населения (со сформулированными выше карьерно-профессиональными ценностями) удовлетворить эту потребность.

При потребности в рабочих кадрах минимум четвертого разряда подготовка рабочих кадров ориентирована на третий квалификационный разряд и составляет не более 20 % в структуре подготовки кадров в системе СПО. Таким образом, требуется доподготовка рабочих по месту распределения, что продлевает сроки включения выпускников в трудовую деятельность и указывает на неэффективность использования существующих ресурсов как образования, так и рынка труда.

Важной проблемой остается дефицит мер по повышению статуса педагогических работников, руководителей, студентов, молодых специалистов, в том числе, связанных с возрастанием уровня оплаты труда и стипендиального обеспечения, социальными гарантиями для выпускников системы профессионального образования.

Охарактеризованные риски и вызовы в профессиональном образовании являются реальной государственной проблемой, так как они связаны с угрозой нереализации современной стратегии технологического развития отраслей экономики России.

Аксиология современного профессионального образования. Сегодня наблюдается аксиологиче-

ский парадокс: гуманизация образования предполагает обеспечение доступа к нему для максимального числа людей. Однако зачисление в учреждения ВО и СПО мало мотивированных и (или) фактически профессионально непригодных представителей молодежи, ощутимый процент «отсева» в процессе обучения, а также работа выпускников не по специальности значительно снижают качественные показательности результативности СПО и ВО в подготовке кадров. При этом доминирующее в образовательных организациях стремление к «удержанию контингента» (то есть, неотчисление неуспевающих обучающихся, связанное с особенностями системы подушевого финансирования) крайне негативно сказывается не только на статусе профессионального образования в обществе, но и на качестве обеспечения российской экономики кадрами, обладающими должным уровнем сформированности компетентностей.

Необходимо понимать, что нынешнее поколение молодежи будет определять не только качество развития экономики России, но и целостность и безопасность нашей страны в ближайшие десятилетия. При этом отмечается целый ряд фактов, вызывающих серьезную озабоченность:

- не отработана система определения целей и задач воспитания в системе профессионального образования, изучения и внедрения современных эффективных технологий воспитания, критериев оценки продуктивности и результатов профессионального воспитания, их влияние на изменения ситуации на рынке труда, развитие производственных отношений в трудовых коллективах, адаптацию выпускников по месту распределения;
- крайне слабо научно и методически обеспечена подготовка педагогических кадров, способных к качественной воспитательной работе в системе профессионального образования (что в значительной степени связано с дефицитарностью содержания ВО, СПО, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в сфере профессионального воспитания) [5].

При развитии системы образования с целью максимального сохранения человеческого капитала в будущем следует учитывать, что на этапе обучения важно предоставить студентам возможность адаптации к новым условиям трудовой деятельности: необходимо не столько подготовить выпускника к этим новым аспектам деятельности, сколько научить его учиться и работать в изменившихся условиях. Для этого важны способность к саморефлексии (личностной и профессиональной), мотивированность к саморазвитию, глубина, логичность, системность мышления выпускников, широта их кругозора, корректность представлений об окружающем мире, общее развитие. При этом следует учитывать, что в рамках таких аспектов цели и задачи развития системы образования не всегда перекликаются с целями и задачами, которые перед образованием ставят работодатели будущих выпускников. Для системы образования важна подготовка специалистов, в том числе и с абстрактными, общими, фундаментальными знаниями и умениями. Для многих работодателей приоритетны достаточно конкретные прикладные умения, возможность выпускника немедленно начать работу в существующих условиях (например, на имеющемся оборудовании) без учета будущих возможных кардинальных их изменений.

Исследование эффективности модели «вуз – колледж». В целях выполнения Государственного задания Российской академии образования (далее – РАО) по теме «Научно-методические основы развития национальной системы высшего технического образования и среднего профессионального образования в вузах» Лабораторией развития среднего профессионального образования Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО по согласованию с Минобрнауки России в октябре – декабре 2024 года с помощью специально разработанного инструментария (анкеты) был выполнен сбор данных об эффективности модели «вуз – колледж» в контексте анализа вклада вузов в подготовку специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих кадров. Помимо этого, в рамках исследования был проведен анализ данных официальной государственной статистики (сведений из информационных баз (форм) ВО-1 и ВО-2). Данные поступили от 40 образовательных организаций ВО, расположенных в 24 субъектах Российской Федерации.

В результате исследования было установлено, что примерно каждый пятый студент СПО обучается по модели «вуз – колледж». Эти количественные параметры отражают общий вклад вузов в подготовку специалистов среднего звена и рабочих кадров в стране.

Наиболее массовыми являются специальности 38.00.00 – Экономика и управление, 40.00.00 – Юриспруденция, 23.00.00 – Техника и технологии наземного транспорта. На специальности и профессии, входящие в состав этих трех групп, приходится 35,3 % контингента обучающихся в образовательных организациях ВО по образовательным программам СПО. При этом сравнительно невысока (около 40 %) доля обучающихся по техническим специальностям.

Есть и иные сложности. Только в 17,5 % образовательных программ вузов определены дополнительные к федеральным государственным образовательным стандартам общие (универсальные) компетенции, актуальные для рынка труда. Пока не более четверти обучающихся по направлениям подготовки инженерно-технических кадров в образовательных организациях ВО получают дополни-

тельные квалификации в рамках СПО. Более трети (37,5 %) организаций СПО, охваченных опросом, испытывает проблемы с подбором преподавателей, что может быть отчасти решено за счет их интеграции с вузами.

С точки зрения оценки численности и доли студентов СПО и количества вузов, реализующих программы СПО, модель «вуз – колледж» может вносить заметный вклад в требуемую масштабную подготовку кадров для страны, являясь каналом пополнения кадровых ресурсов. Вместе с тем, наблюдается снижение эффективности реализации данной модели с точки зрения оценки качества участия вуза в удовлетворении кадровых потребностей отраслей экономики и регионов. Это рассматривается в качестве одной из основных проблемных зон, требующих внимания и принятия решений со стороны всех участников отношений в сфере образования – федеральных и региональных органов управления образованием, вузов, работодателей, абитуриентов, выпускников и их родителей, социальных партнеров вузов. Это определяет необходимость пересмотра стратегий развития вузов и регионов, а также реализуемых направлений подготовки (линейки основных программ СПО) и содержания основных образовательных программ вузов – качественного пересмотра с усилением внимания к подготовке квалифицированных рабочих кадров в структуре высших учебных заведений.

Можно говорить и о положительных изменениях в рассматриваемой нами области. В 85 % случаев респондентами заявлялось обеспечение преемственности программ СПО по техническим направлениям с образовательными программами ВО в части освоения обучающимися профессиональных компетенций. Большинство респондентов (77,5 %) не видит существенных препятствий для реализации преемственности программ СПО и ВО. В трех четвертях случаев при реализации программ СПО в рамках приоритетных направлений модернизации и технологического развития российской экономики используется материально-техническая база вузов. Это показывает нарастающий уровень технической оснащенности образовательных организаций и движение к оптимизации ресурсов системы образования за счет совместного их использования.

В исследовании нашла подтверждение официальная информация о развитии таких форм взаимодействия организаций СПО и вузов как:

- обмен знаниями между штатом колледжа и вуза в рамках мероприятий по повышению квалификации, реализуемых на кафедрах вузов, в учебно-производственных подразделениях колледжей, в организациях – промышленных партнерах;
- реализация совместных проектов преподавателями и студентами вуза и колледжа, в том числе на базе бизнес-инкубаторов, функционирующих в университетах;
- создание условий для вовлечения преподавателей колледжей в занятие наукой – в ряде образовательных организаций СПО коллективным договором предусмотрены специальные выплаты стимулирующего характера за результаты научной деятельности.

Субъекты и ресурсы совершенствования профессионального образования. Система профессионального образования представляет собой многосубъектную экосистему [13], поэтому, решая проблему ее совершенствования, необходимо рассматривать позицию и роль ключевых субъектов.

Государство обеспечило рост объемов финансирования. Прошла оптимизация сети организаций (учреждений) СПО и ВО. Выросли объемы контрольных цифр приема. Активно при согласии бизнес-сообщества актуализировались стандарты, учебные планы и образовательные программы. Появились различные новые модели, механизмы, инструменты в образовании. Успешно и результативно развивается проект «Профессионалитет». Усилено внимание к вопросам социального партнерства, воспитания. Вырос общественный спрос на обучение в системе СПО (выпускники 9 класса – до 70 %, 11 класса – до 30 %). Активизировались массовые мероприятия при поддержке государства – конкурсы профессионального мастерства, форумы и так далее. Расширилась внебюджетная система переподготовки и повышения квалификации. Все это позитивно решало внутриобразовательные проблемы, расширяло существующие возможности, формировало систему независимой оценки качества образования, рейтинг образовательных организаций.

Значимы и характеристики обучающихся. 15-летние подростки выбирают СПО вместе с родителями. У большинства из них жизненный горизонт ограничен семьей, они могут назвать от силы 5–10 профессий. Доступ к качественной информации о том, какая есть палитра профессий и жизненных траекторий не может помочь сделать этот выбор – это мировая практика [7].

Следует принять во внимание и тот факт, что российский рынок труда будет находиться под существенным влиянием выпускников СПО. Это обусловлено изменением возрастной структуры работников и сокращением абсолютной численности занятых в возрасте до 40 лет. Если в 2017–2019 годах таких работников насчитывалось 32–34 млн человек, то, по прогнозам, к началу 2030-х годов их количество снизится как минимум до 25–26 млн. Поток выпускников СПО, выходящих на рынок труда, будет иметь все большее значение.

Значима роль бизнес-сообщества. Ежегодно в системе СПО утверждается около 100 профессиональных стандартов, треть из них – по инициативе бизнеса.

Проблема развития профессионального образования неразрешима без учета фактора личности педагога и его профессиональной готовности (как специально-предметной, так и социально-психологической). В системе ВО по направлению «Педагогическое образование» университеты реализуют подготовку унифицированных педагогов для всех уровней образования. Не осуществляется целевая подготовка преподавателей и мастеров производственного обучения для систем ВО и СПО с учетом их роли, специфики и особенностей различных отраслей экономики. Крайне формально осуществляется обучение специалистов отраслей экономики (составляют до 25 % кадрового состава СПО), привлекаемых к педагогической практике; уже несколько лет не утверждаются профессиональные стандарты педагогов и руководителей системы СПО.

Острота проблемы усугубляется существенным снижением профессионального уровня педагогических кадров в системе СПО и ВО, неуклонным уменьшением в вузах доли преподавателей высшей квалификации, вытеснением таких работников из руководства учебными структурными подразделениями. Непринятие мер по созданию условий для повышения качества и перестройке структуры подготовки педагогических кадров, отвечающих потребностям рынка труда, повышения статуса работников системы СПО, снижает эффективность данного уровня образования в реализации стратегических задач развития отраслей экономики, а также общественный статус системы профессиональной подготовки.

Переходя к анализу ресурсов профессионального образования, есть основания говорить о несовершенстве материально-технической, информационно-методической и дидактической базы практического обучения. В частности, практически отсутствуют учебники и методические пособия по предметам специального цикла по подготовке кадров для высокотехнологичных производств и предприятий военно-промышленного комплекса.

Структура, направления подготовки кадров, отсутствие прогноза потребностей в специалистах, несовершенная система формирования контрольных цифр приема – все это препятствует насыщению рынка труда в сквозных, критичных высокотехнологичных отраслях экономики. Приоритет ближайшего периода – создание инновационной экономики – это критический вызов для системы профессионального образования. Правильно спрогнозировать направления развития новой структуры экономики, найти адекватные им механизмы подготовки кадров, использовать потенциал всей образовательной инфраструктуры – от училищ до университетов – наша главная задача [7]. При этом от того, кого и как мы подготовим, во многом будет зависеть облик нашего будущего.

Важен и вопрос качества образовательной инфраструктуры. В 2022 году по 347 программам «Профессионалитета» обучалось 150 тыс. человек (то есть, каждый 25-й студент в СПО) в 925 колледжах (то есть, в 25 % образовательных организаций СПО) в 68 регионах России; создан 201 образовательно-производственный кластер в приоритетных отраслях экономики; сроки обучения сокращены на 40 %. Инвестиции бизнес-сообщества (около 900 работодателей) в реализацию данного проекта в 2023 году составили 3,5 млрд рублей. В 2024 году состоялся первый выпуск обучающихся по «Профессионалитету». Их трудоустройство составило 74 %. В 2024 году проект охватил уже 300 тыс. человек (то есть, каждого 12-го студента) по 500 программам. К 2026 году к проекту планируется привлечь 1,5 тыс. колледжей (40 % всех организаций системы СПО) и 1,5 тыс. предприятий.

Говоря об инфраструктурном параметре развития системы профессионального образования, важно отметить, что «многие вузы видят для себя преимущества и перспективы в реализации программ СПО. Журнал «Аккредитация в образовании» в конце 2022 – начале 2023 годов представил ряд публикаций, в том числе интервью с ректорами на эту тему» [1, с. 98].

Принципы совершенствования системы профессионального образования. В качестве ключевых для совершенствования системы профессионального образования предлагается рассматривать ряд принципов.

Диверсификация, ранжирование и балансирование требований заинтересованных сторон (участников отношений в сфере образования) [13], сближение и интеграция их интересов и ресурсов [2] позволит проектировать и реализовывать содержание программ профессиональной подготовки, максимизирующее учет значимых требований и минимизирующее влияние требований необоснованных.

Интеграция и дифференциация региональных систем высшего образования – сохранение и развитие целостного образовательного пространства России (в условиях единства инварианта подготовки) при учете региональной специфики подготовки, связанной с социальными, экономическими (в том числе производственными) и этнокультурными особенностями субъектов Российской Федерации, со структурой регионального рынка труда (потребности и предложения кадровых ресурсов).

Учет достижений наук об образовании и наук, профильных для направлений подготовки.

Учет степени дефицитарности и ресурсоемкости подготовки при планировании ресурсов (материально-технических, финансовых, кадровых и др.) на реализацию программ среднего профессионального и высшего образования.

Использование ресурсов образовательной профессионально-социальной среды вуза: профессиональных сообществ, профильных предприятий, местных органов управления, представителей родительской общественности (способных оказать содействие в совершенствовании профессиональной подготовки за счет, например, своих компетентностных ресурсов, выполняя функционал наставничества [9]) и др.

Принятие результатов подготовки со стороны работодателей, государства, обучающихся, их родителей (законных представителей) и других заинтересованных участников образовательных отношений.

Динамичность и опережающее развитие подготовки, в рамках которой система ВО рассматривается как способная к развитию в соответствии с социально-экономическими изменениями. Подразумевается, что элементы содержания подготовки проектируются, в частности, на основе форсайта изменений в структуре производства и рынка труда.

Распределение ответственности за планирование, организацию и результаты профессиональной подготовки между представителями образовательного (в том числе научно-образовательного) и профессионального сообществ (в том числе работодателями), обучающимися, органами управления образованием, руководством и педагогическими работниками образовательных организаций, иными участниками отношений в сфере образования. Таким образом, речь идет о консолидированной ответственности субъектов за качество подготовки на основе своеобразного многостороннего «общественного договора».

Нарастающая потребность в межпредметности подготовки, обусловленная диверсификацией мира труда и прогрессирующей наукоемкостью профессиональной деятельности [10].

Развитие мотивированности обучающихся к освоению компетенций в контексте обеспечения связи теории с практикой [10].

Выводы и рекомендации. Направления деятельности РАО, разрабатываемые ее сотрудниками научные подходы и оценка, экспертиза, научно-педагогическое сопровождение по дальнейшему совершенствованию системы образования определяются с учетом современных тенденций.

1. Приоритетное развитие материально-технической базы образовательных организаций, кадровых ресурсов, всех уровней образования, на федеральном, отраслевом и региональном уровнях при более активном и результативном участии бизнес-сообщества, рынка труда.

2. Подготовка образовательных организаций к реализации новых национальных проектов «Кадры», «Молодежь и дети», их включенность в разработку подобных проектов.

3. Повышение роли науки (в том числе результатов исследований, проводимых РАО) в совершенствовании номенклатуры направлений ВО и СПО, планировании контрольных цифр приема, обеспечении принципа отраслевого управления подготовкой кадров; применение научных рекомендаций для решения комплексных задач по обеспечению экономического и технологического суверенитета России, подготовки кадров по сквозным и критичным технологиям, что, как ожидается, будет способствовать развитию отраслей экономики.

4. Укрепление взаимодействия всех уровней образования в единой логике действий на общий результат.

5. В научном обеспечении развития ВО и СПО предполагается и далее уделять приоритетное внимание ключевому вопросу усиления фундаментальности образования как одному из универсальных подходов к сохранению человеческого капитала, повышению «неустареваемости» образования, приобретаемого выпускником в условиях быстрой смены контекстов и технологий, значимых для трудовой деятельности. В сфере ВО это может означать изучение не только устройства новой конкретной техники и подготовку к ее использованию, но и принципов ее развития. Необходимо обеспечить освоение обучающимися фундаментальных дисциплин с обновленным содержанием и системой практических заданий, подходов к прогнозированию развития техники и технологий, интеграцию фундаментальных исследований ученых и фундаментальной подготовки студентов. В сфере СПО целесообразно изучение общих подходов к выполнению технологических операций на примерах конкретной техники, а не изучение (как конечная цель) отдельных моделей и образцов техники. Должно приветствоваться сочетание увеличения объема фундаментальной и классической составляющих подготовки обучающихся с их практикой на современных предприятиях.

6. Для совершенствования системы профориентационной работы и создания условий для развития потенциала каждого гражданина требуются следующие меры:

- формирование современных эффективных технологий, форм, методов теоретического и практического обучения, подготовки кадров;
- воспитание педагогов, обучающихся, руководителей;
- построение взаимодействия между семьей в образовательными организациями;
- повышение социального статуса обучающегося и педагога системы профессионального образования;
- формирование действенной, независимой системы оценки успешности обучающихся, результативности и эффективности образования, научно и практически обоснованного рейтингования в системе образования;

• формирование современной нормативной базы профессионального образования с определением ее целеполагания и принципов оценки результативности.

7. В условиях повышения роли системы СПО и проекта «Профессионалитет» как ключевых факторов развития и укрепления рынка труда, предлагается при участии РАО реализовать ряд ключевых мер. Среди них: проведение научного анализа направлений дальнейшего развития данного проекта в структуре ВО; разработка научно обоснованных содержания и технологий (форм, методов, средств, условий) подготовки квалифицированных кадров для обеспечения максимальной эффективности и результативности деятельности вузов как условия социально-экономического развития России. Также необходимо выполнить оценку результативности их работы на основе анализа ее влияния на качественные изменения на рынке труда и успешности трудовой деятельности выпускников по итогам не менее трех лет со дня трудоустройства. По итогам этой деятельности целесообразно разработать механизмы и обеспечить меры по совершенствованию проекта «Профессионалитет» с учетом быстрых (примерно каждые 10 лет) структурных изменений по профессиям и специальностям на рынке труда.

8. В условиях формирования экономики знаний дать научное обоснование необходимости снижения сроков обучения за счет сокращения учебных часов (прежде всего, по общеобразовательным дисциплинам) в целях упреждения прогнозируемых рисков понижения интеллектуального потенциала молодежи. Он может быть связан со снижением уровня подготовки по основам технических, гуманитарных и прикладных наук, призванных обеспечивать познание окружающего мира, гармоничное развитие личности, готовность к трудовой и общественной жизни, а также несформированностью мировоззрения, индивидуальной системы ценностей, гражданской идентичности, внутренней позиции личности [11]. Это может стать результатом снижения объема и качества воспитательной работы, «оптимизируемой» из-за необходимости повышения темпов и сокращения сроков подготовки.

9. Актуальным представляется совершенствование системы подготовки педагогических кадров – педагогов и мастеров производственного обучения для системы профессионального обучения. В настоящее время целевая подготовка педагогических кадров данного уровня в системе высшего образования фактически отсутствует.

10. Предлагается рассматривать профессиональное образование по программе «Профессионалитет» в системе ВО в качестве приоритетного направления подготовки достаточно квалифицированных рабочих кадров для высокотехнологичных отраслей экономики. При этом необходимо учитывать, что потребность рынка труда в рабочих кадрах составляет около 41 %, а в специалистах – 59 %, что порождает дополнительные ожидания от выпускников. Они должны быть способны к выполнению трудовых действий на более высоких уровнях сложности и абстракции.

11. В условиях разработки и реализации новых национальных проектов необходимо актуализировать федеральные стратегические программы развития систем ВО и СПО, научно обосновать их цели и задачи в обучении и воспитании, обеспечении качества подготовки кадров с учетом общемировых вызовов XXI века. Российское образование может и должно стать примером, стандартом, лидирующим по утверждению высокой общечеловеческой морали и нравственности, сбережению национальных духовных ценностей народов России и развитию человеческого потенциала, фактором укрепления государства, общественного согласия в российском обществе, оказывающим позитивное влияние на характер происходящих изменений в мире, сохранение мира и безопасности.

12. Необходимо принятие дополнительных мер государственной поддержки профессионального образования в развитии образовательных ресурсов для обеспечения его миссии в решении задач создания условий для роста производительных сил, повышения качества кадрового (в том числе педагогического) капитала, статуса педагогов, студентов, молодых специалистов, потенциала отраслей экономики с учетом скорости происходящих изменений, мировых и национальных процессов и тенденций развития.

13. Целесообразно проведение (в масштабах государства) научного исследования взаимосвязи ВО и СПО для определения их роли и влияния на рост социально-экономического развития страны, субъектов Российской Федерации. Необходимо научное исследование проблемы интеграции краткосрочных специализированных курсов, направленных на получение рабочей профессии, в структуру основных образовательных программ вузов с привлечением социальных партнеров из реального сектора экономики. Это, как ожидается, будет способствовать удовлетворению среднесрочной кадровой потребности в отраслях российской экономики и повышению уровня профессионально-социального благополучия выпускников за счет обеспечения более успешного трудоустройства.

14. С целью повышения качества подготовки кадров в областях, значимых для обеспечения технологического суверенитета России, в рамках совершенствования системы ВО целесообразно уделить особенно пристальное внимание изучению вопросов поддержки и развития модели непрерывного образования «вуз – колледж», материальной и дидактической

базы подготовки кадров по общетехническим, специальным циклам (прежде всего, это касается учебников и учебно-методических пособий) для высокотехнологичных отраслей экономики, в том числе за счет обеспечения тесной связи образовательных организаций с передовыми предприятиями и путем создания при РАО межведомственного совета отраслевых академических институтов и работодателей, введения государственной системы распределения выпускников вузов и нормативного определения их социального статуса и соответствующих льгот.

Ожидается, что научный поиск, практическая деятельность по совершенствованию деятельности вузов, а также принимаемые управленческие решения в этой области будут способствовать повышению компетентностного потенциала программ ВО в части их практико-ориентированности за счет использования уже имеющегося и все нарастающего ресурса, характерного для программ СПО.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блинов В.И.* и др. Особенности реализации программ среднего профессионального образования на базе образовательных организаций высшего образования // Известия Российской академии образования. 2023. № 4 (64). С. 96–107.
2. *Богданов А.А.* Тектология: всеобщая организационная наука. Кн. 1. М.: Экономика, 1989. 303 с.
3. Более 12 млн самозанятых зарегистрировались в России / Официальный сайт Федеральной налоговой службы России. URL: https://www.nalog.gov.ru/rn77/news/activities_fts/15487019/?ref=journal.zarplata.ru%C2%BB (дата обращения: 21.04.2025).
4. *Геворкян Е.Н., Подуфалов Н.Д., Стриханов М.Н.* Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении. М.: Экон-Информ, 2023. 549 с.
5. *Дедюкина С.В., Кузнецов А.Н.* Диагностика потребностей преподавателей системы среднего профессионально-педагогического образования в научно-методической поддержке со стороны ДПО // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 18–20.
6. *Демин В.М.* Состояние, тенденции и перспективы развития среднего профессионального образования России. М.: Альфа-М, 2006. 223 с.
7. *Дёмин В.М.* Стратегические направления развития профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2013. № 6. С. 16–19.
8. *Демин В.М., Кузнецов А.Н.* Аксиологические и технологические аспекты формирования профессиональной компетентности при сопряжении среднего профессионального и высшего образования // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 114–128.
9. *Кузнецов А.Н.* Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа ее регламентации // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 16–25.
10. *Кузнецов А.Н.* Компетентностный потенциал дисциплины (на материале образовательной области «Иностранный язык»). М.: ФГБОУ ВПО МГАУ, 2014. 114 с.
11. *Мухина В.С.* Личность. Мифы и Реальность: Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты. Екатеринбург: Интел Флай, 2007. 1065 с.
12. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
13. *Саулембекова Г.С.* Развитие сети академических партнеров как фактор повышения качества подготовки в вузе // Человек и образование. 2024. № 2 (79). С. 64–72.
14. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» / Официальный сайт Президента России. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358 (дата обращения: 21.04.2025).

REFERENCES

1. Blinov V.I., Strikhanov M.N., Yesenina E.Yu. Osobennosti realizacii programm srednego professional'nogo obrazovaniya na baze obrazovatel'nykh organizacij vysshego obrazovaniya [Features of the implementation of secondary vocational education programs on the basis of educational institutions of higher education]. *Herald of the Russian Academy of Education.* 2023. No. 4 (64). P. 96–107. (in Russian).
2. Bogdanov A.A. Tektologiya: vseobshchaya organizacionnaya nauka [Tektology: a universal organizational science]. Editorial board: L.I. Abalkin (ed.) [and others]. Book 1. Moscow: Ekonomika, 1989. 303 p. (in Russian).
3. Bolee 12 mln samozanyatyh zaregistrirovalis' v Rossii [More than 12 million self-employed registered in Russia]. *Official website of the Federal Tax Service of Russia*. Available at: https://www.nalog.gov.ru/rn77/news/activities_fts/15487019/?ref=journal.zarplata.ru%C2%BB (date of the Application: 21.04.2025).
4. Gevorgyan E.N., Podufalov N.D., Strikhanov M.N. Innovacionnye processy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii [Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination]. Moscow: Ekon-Inform Publishing House, 2023. 549 p. (in Russian).
5. Dedyukina S.V., Kuznetsov A.N. Diagnostika potrebnostej prepodavatelej sistemy srednego professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v nauchno-metodicheskoj podderzhke so storony DPO [Diagnostics of the needs of teachers of the secondary vocational pedagogical education system in scientific and methodological support from professional development system]. *Pedagogical Education and Science.* 2017. No. 3. P. 18–20. (in Russian).
6. Demin V.M. Sostoyanie, tendencii i perspektivy razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya Rossii [The state, trends and prospects of development of secondary vocational education in Russia]. Moscow: Alfa-M, 2006. 223 p. (in Russian).

7. Demin V.M. Strategicheskie napravleniya razvitiya professional'nogo obrazovaniya [Strategic directions of professional education development]. *Higher Education Today.* 2013. No. 6. P. 16–19. (in Russian).
8. Demin V.M., Kuznetsov A.N. Aksiologicheskie i tekhnologicheskie aspekty formirovaniya professional'noj kompetentnosti pri sopryazhenii srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya [Axiological and technological aspects of professional competence formation in the context of secondary vocational and higher education]. *Herald of the Russian Academy of Education.* 2025. No. 1 (69). P. 114–128. (in Russian).
9. Kuznetsov A.N. Aspekty metodologii nastavnicheskoj deyatel'nosti kak nauchnaya osnova ee reglamentacii [Aspects of the methodology of mentoring activity as the scientific basis for its regulation]. *Psychological and Pedagogical Search.* 2023. No. 3 (67). P. 16–25. (in Russian).
10. Kuznetsov A.N. Kompetentnostnyj potencial discipliny (na materiale obrazovatel'noj oblasti "Inostrannyj yazyk") [Competence potential of discipline (based on the material of the educational field "Foreign language")]. Moscow: MGAU, 2014. 114 p. (in Russian).
11. Mukhina V.S. Lichnost'. Mify i Real'nost': Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podkhod. Innovacionnye aspekty [Personality. Myths and Reality: An alternative view. A systematic approach. Innovative aspects]. Yekaterinburg: Intel Fly, 2007. 1065 p. (in Russian).
12. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya [Methodology]. Moscow: SINTEG, 2007. 668 p.
13. Saulembekova G.S. Razvitie seti akademicheskikh partnerov kak faktor povysheniya kachestva podgotovki v vuze [Development of a network of academic partners as a factor in improving the quality of university education]. *Man and Education.* 2024. No. 2 (79). P. 64–72. (in Russian).
14. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 28.02.2024 № 145 "O Strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii" [Decree of the President of the Russian Federation of 28.02.2024 No. 145 "On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation"]. *Official website of the President of Russia.* Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358 (date of the Application: 21.04.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 26.04.2025
Поступила после рецензирования: 30.05.2025
Поступила к публикации: 10.06.2025

Received: 26.04.2025
Revised: 30.05.2025
Accepted: 10.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.034 УДК 378.1

Коноплянский Д.А.,
Томский государственный архитектурно-строительный университет

КОНОПЛЯНСКИЙ ДМИТРИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ
Российская Федерация, город Томск

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий базовой кафедрой, Томский государственный архитектурно-строительный университет в городе Ленинске-Кузнецком. Сфера научных интересов: методология и технологии профессионального образования, профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение молодежи, подготовка конкурентоспособных выпускников вуза, трансформация высшего образования и рынка труда, взаимодействие вуза и работодателей. Автор более 120 опубликованных научных работ. Электронная почта: lktgasu@mail.ru

DMITRY A. KONOPLYANSKY
Tomsk, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Basic Department, Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering in Leninsk-Kuznetsk. Research interests: methodology and technology of vocational education, professional orientation and professional self-determination of youth, training of competitive university graduates, transformation of higher education and the labor market, interaction of universities and employers. Author of more than 120 published scientific works. E-mail address: lktgasu@mail.ru

Концепция преобразования системы взаимодействия вузов, студентов и работодателей

Аннотация. Обоснована актуальность исследований, посвященных рассмотрению направлений реформ системы образования, обеспечивающих подготовку конкурентоспособных выпускников, отвечающих требованиям рынка труда. Представлены теоретические основы разработки концепции преобразования системы взаимодействия вузов, студентов и работодателей. Выделены причины низкой конкурентоспособности молодых специалистов, субъективные и объективные факторы, определяющие возникновение проблем трудоустройства выпускников вузов. Представлены наиболее часто запрашиваемые универсальные умения, пул требований, выдвигаемых работодателями к выпускникам вузов при приеме на работу. Выявлены пути решения имеющихся проблем, направления развития вузовской подготовки выпускников в сотрудничестве с возможными работодателями. Сформулированы предложения по обновлению процесса профессиональной подготовки обучающихся, их трудоустройству.

Ключевые слова: конкурентоспособность выпускников вузов, концепция преобразования системы взаимодействия вузов, студентов и работодателей.

Для цитирования: *Коноплянский Д.А.* Концепция преобразования системы взаимодействия вузов, студентов и работодателей // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 34–38. DOI:10.18137/RNU.HET.25.03.P.034

Abstract. The relevance of studies devoted to the consideration of the directions of reforms in the education system that ensure the preparation of competitive graduates who meet the requirements of the labor market is substantiated. The theoretical foundations for developing the concept of transforming the system of interaction between universities, students and employers are presented. The reasons for the low competitiveness of young specialists, subjective and objective factors that determine the emergence of problems in the employment of university graduates are identified. The most frequently requested universal skills, a pool of requirements put forward by employers to university graduates when hiring are presented. The ways to solve existing problems, directions for the development of university training of graduates in cooperation with potential employers are identified. Proposals for updating the process of professional training of students, their employment are formulated.

Keywords: competitiveness of university graduates, concept of transforming the system of interaction between universities, students and employers.

For citation: Konoplyansky D.A. Concept for Transforming the System of Interaction between Universities, Students and Employers. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 34–38. (in Russian). DOI:10.18137/RNU.HET.25.03.P.034

© Коноплянский Д.А., 2025

Введение. Современность характеризуется стремительным ростом количества создаваемых инновационных технологий и оперативности их внедрения. В этих условиях постоянно возникают новые профессии, обновляются требования к умениям и навыкам работников. Одной из серьезнейших проблем общества становится отставание системы высшего образования от темпов развития технологий, изменения социально-экономических условий жизни человека. Следствием такой ситуации является то, что молодые специалисты не обладают навыками, необходимыми для успешной профессиональной деятельности, работодатели не заинтересованы в приеме специалистов, не имеющих опыта работы, трудоустройство выпускников вузов не связано с полученной специальностью. Сегодня лишь 65 % выпускников успешно трудоустраиваются по специальности (большая часть из них – медицинские работники, педагоги и представители сферы информационных технологий). Этим определяется *актуальность* исследований, посвященных рассмотрению направлений реформ системы образования, обеспечивающих подготовку конкурентоспособных выпускников, отвечающих требованиям рынка труда.

Одним из путей разрешения обозначенных выше проблем может стать разработка концепции преобразования системы взаимодействия вузов, студентов и работодателей (далее – Концепция), реализация которой позволит увеличить уровень конкурентоспособности и процент трудоустроенных по специальности выпускников с гарантией дальнейшей продуктивной и успешной работы. *Цель данной статьи* – представить теоретические основы разработки и содержание Концепции.

Теоретические основы исследования. На этапе определения теоретической базы построения Концепции нами была изучена актуальная научная литература, посвященная изменениям на современном рынке труда и процессам его трансформации за последние пять лет. Были выявлены основные причины низкой конкурентоспособности выпускников вузов, требования работодателей к профессиональной подготовке молодых специалистов, некоторые подходы к преодолению имеющихся проблем.

Среди причин *низкой конкурентоспособности молодых специалистов* выделим:

- неготовность выпускников вузов к реальной профессиональной деятельности;
- недостаточный уровень квалификации и отсутствие заинтересованности преподавателей в каких-либо изменениях [6];
- недостаточно широкое внедрение компетентностного подхода к преподаванию и современных образовательных технологий;
- незначительность доли творческой самостоятельной работы студентов, практико-ориентированного обучения;
- отставание от требуемого уровня материально-технической базы отечественных предприятий, на которых обучающиеся проходят практику;
- неразработанность образовательных программ для подготовки кадров, способных работать в рамках инноваций;
- неготовность системы высшего образования «работать на опережение», чтобы соответствовать запросам рынка.

Неразрешенность данных проблем приводит к сложностям трудоустройства выпускников вузов. Часть из них связана с *субъективными факторами:*

- неориентированность выпускников на определенную область будущей профессиональной деятельности, приводящая к тому, что абитуриенты заведомо выбирают специальности, по которым не будут работать;
- выбор места работы не в соответствии с полученной специальностью, а по размеру заработка не стимулирует студентов к накоплению опыта, необходимого для профессиональной деятельности;
- отсутствие стремления получить постоянное место работы, выбор таких условий, как свободный график, удаленная работа, частичная занятость и оплата по объему выполненной работы.

К *объективными факторам,* определяющим возникновение сложностей при трудоустройстве молодых специалистов, можно отнести:

- безработицу;
- дисбаланс в структуре спроса и предложения на рынке занятости;
- несоответствие уровня квалификации выпускников вузов требованиям работодателей;
- диссонанс между ожиданиями соискателей (работа с высокой оплатой, наличие свободного графика, максимально комфортные

условия в рамках уже имеющихся способностей и навыков, возможности карьерного роста и др.) и работодателей (запросы по образованию, полу (от мужчин ожидается более высокая продуктивность и результативность работы), возрасту, стремление получить работников на постоянной основе с фиксированным графиком труда, мобильных, готовых учиться и повышать уровень своей компетентности, минимальные затраты на «доводку» специалиста).

Для того чтобы выпускники вузов соответствовали всем факторам, определяющим успешность их трудоустройства, необходимо иметь представления о *требованиях работодателей к их квалификации, возможностям и компетенциям.*

А.Д. Волгин и В.Е. Гимпельсон отмечают, что в последние несколько лет спрос на навыки молодых специалистов меняется очень быстро. Вместе с этим, можно выделить набор универсальных умений, которыми должны обладать выпускники вузов: аналитический склад ума, стрессоустойчивость, умение и желание учиться, уверенное пользование персональным компьютером [1]. Анализ данных, представленных на информационных сайтах Агентства стратегических исследований Министерства труда Российской Федерации, HeadHunter и Авито, позволил выявить пул требований, выдвигаемых работодателями к выпускникам вузов при приеме на работу.

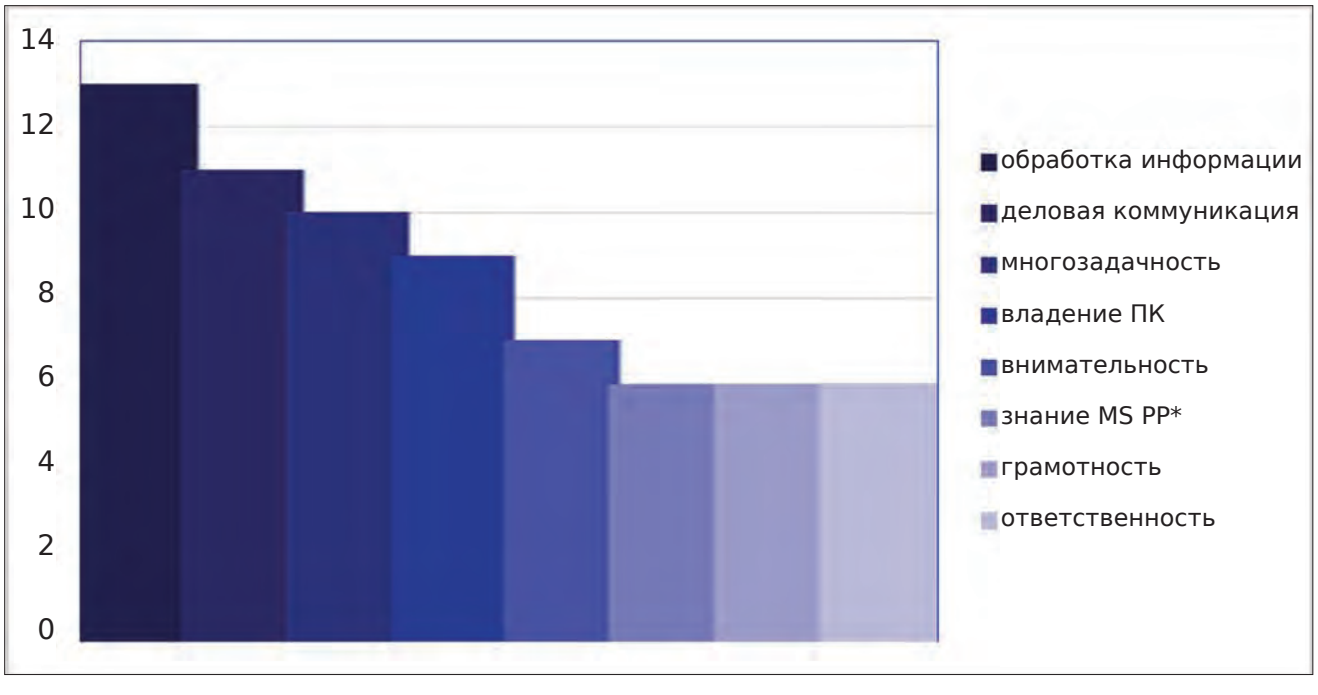
Наиболее часто запрашиваемые универсальные навыки представлены на Рисунке.

Также исследователи и работодатели отмечают такие способности, качества и умения специалистов, как стратегическое и креативное мышление, когнитивная гибкость, эмоциональный интеллект, работа в условиях неопределенности, мультиязычность и мультикультурность, цифровая грамотность, инновационность, адаптивность.

Имеющиеся проблемы свидетельствуют о том, что вузы и рынок труда оказались не готовы к появлению новых технологий и профессий (Д.В. Круглов, В.Е. Ляшенко), тотальной цифровизации процессов и производств, изменениям требований к профессиональной подготовке выпускников. Все больше специалистов самых разных профилей поднимает вопрос о необходимости пересмотра подходов к построению подготовки кадров, касающихся как образовательных организаций, так и работодателей.

Концепция преобразования системы взаимодействия вузов, студентов и работодателей. М.И. Кочергин отмечает, что проблема подготовки конкурентоспособных специалистов – не однозначна. На фоне усугубления имеющихся и появления новых проблем на протяжении последних лет вузы осуществляют разработку и внедрение продуктивных идей и концепций в области профессиональной подготовки [4]. Рассмотрение подобных решений и их объединение в единую систему ложится в основу Концепции.

Исследователи отмечают, что зачастую привлечение вузами обучающихся к участию в конференциях, диспутах, встречах и ярмарках вакансий с участием работодателей осуществляется без должной мотивированности студентов. При этом и потенциальные работодате-



** MS PP – Microsoft PowerPoint*

Рисунок. *Часто запрашиваемые работодателями универсальные навыки выпускников вуза*

ли включаются в такие мероприятия формально, не имея реальной необходимости в работниках [7; 9]. В этой сфере наметились позитивные изменения. Университетами проводится мониторинг трансформации современного рынка труда, по результатам которого целенаправленно разрабатываются образовательные программы, курсы, проводятся стажировки, конференции и тренинги, способные оказать реальную помощь выпускникам в трудоустройстве [8].

Также выделяется проблема организации практики на предприятиях, которая по факту не дает реального опыта и позволяет трудоустроиться примерно 11 % практикантов. Результатом подобного непродуктивного взаимодействия вузов и бизнес-структур становится подготовка кадров, требующих дополнительного обучения. Работодатели вынуждены либо отказывать не имеющим опыта молодым специалистам, либо брать их с условием дальнейшего обучения, предоставляя минимальный оклад. Это не соответствует ожиданиям выпускников, претендующих в качестве дипломированных специалистов на высокую оплату труда, и заставляет искать работу не по специальности [5].

Успешный опыт взаимодействия вузов и предпринимателей связан с деятельностью базовых кафедр, осуществляющих подготовку конкурентоспособных выпускников, нацеленную на конкретную специальность и место работы. Организуются совместные мероприятия для студентов по изучению профессии, требований работодателей и возможности получить необходимые навыки [2; 3]. Учебные заведения, ориентируясь на задачи подготовки обновленного поколения работников, конкурентоспособных и профессионально-ориентированных специалистов, в качестве важнейшего направления деятельности определяют воспитательную работу. Ее результатами должны стать формирование у молодых специалистов целеустремленности, настойчивости, заинтересованности в успехе, интереса к инновациям и повышению собственной компетентности, стремления создавать свой имидж как работника, иметь хорошую репутацию и определенный статус.

Все чаще сами студенты задумываются о необходимости вступления в государственные программы помощи в поиске работы. Н.В. Корнейченко и Т.А. Костюкова отмечают роль правительственных программ, в рамках которых государство заранее создает рабочие места для выпускников высших учебных заведений [2; 3]. Кроме того, обучающимся на последних курсах необходимо начинать процесс самообразования за счет дополнительных курсов вариативной части основной образовательной программы, в том числе, изучение новых тенденций и требований современного рынка.

Выявление ключевых требований к профессиональной подготовке конкурентоспособных выпускников вуза в условиях трансформации современного рынка труда, путей решения имеющихся в данной сфере проблем, направлений развития вузовской подготовки выпускников в сотрудничестве с возможными работодателями ложится в основу Концепции. Направления ее реализации представлены в Таблице.

Одним из следствий реализации Концепции должно стать повышение уровня конкурентоспособности выпускников, отражающей их потенциал как будущих молодых специалистов. Это позволит увеличить процент трудоустроенных по специальности выпускников, заинтересованных в успешной профессиональной деятельности. Повышение качества человеческого капитала, основанное на высоком уровне профессионализма, определяет возможности карьерного роста, успешности специалистов, возрастания эффективности работы организаций, повышения инновационного потенциала страны, качества жизни общества и каждого его члена.

Таблица

Направления реализации Концепции

Направления деятельности вуза	Содержание деятельности
Совершенствование образовательного процесса	Разработка дополнительных мотивационных и информационных курсов
	Постановка объективных задач для рабочего коллектива в ходе организации практик
	Определение комплекса психолого-педагогических условий и образовательных технологий, обеспечивающих оптимизацию подготовки кадров
Участие в государственных программах	Распространение информации о возможностях трудоустройства выпускников
	Осуществление совместной с общеобразовательными школами профориентационной работы
Взаимодействие с работодателями	Организация мероприятий (конференций, практикумов, ярмарок вакансий и др.), нацеленных на знакомство студентов и работодателей
	Последовательное интегрирование в существующую систему подготовки модулей, обеспечивающих повышение конкурентоспособности выпускников, применение инновационных образовательных технологий

ЛИТЕРАТУРА

1. *Волгин А.Д., Гимпельсон В.Е.* Спрос на навыки: анализ на основе онлайн-данных о вакансиях. Серия WP3 «Проблемы рынка труда». М.: Издательский дом Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», 2021. 34 с.
2. *Корнейченко Н.В.* Конкурентоспособность будущего специалиста в условиях современного рынка труда // Высшее образование. 2008. № 10. С. 62–64.
3. *Костюкова Т.А., Смышляева Л.Г., Минин М.Г.* Современное университетское образование: тенденции развития и проблемы трансформации: монография. Томск: Издательство НИ ТГУ, 2023. 342 с.
4. *Кочергин М.И.* Формирование конкурентоспособного специалиста как теоретическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 94–96.
5. *Круглов Д.В., Ляшенко В.Е.* Проектирование построения бизнес-процессов в интегрированной образовательно-корпоративной экосистеме // Финансовые рынки и банки. 2025. № 2. С. 81–87.
6. *Курпаяниди К.И.* Модернизация инженерного образования: методологические подходы к повышению эффективности подготовки специалистов в условиях цифровой трансформации // Экономика и социум. 2024. № 10-2 (125). С. 727–735.
7. *Пак Л.Г.* Профессиональная подготовка студентов в аспекте преобразований современного общества // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-4. С. 214–217.
8. *Федяшкина А.В.* Трансформация поведения потребителей образовательных услуг в условиях индустрии 4.0 // Вестник науки. 2025. № 2 (83). С. 480–488.
9. *Хайруллина Э.Р., Фархутдинова А.В., Насретдинова А.С., Насретдинов А.И.* Концепция обновления формы и технологий подготовки конкурентоспособных кадров в вузе // Преподаватель XXI век. 2023. № 4-1. С. 47–58. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-4-47-58

REFERENCES

1. Volgin A.D., Gimpel’son V.E. Spros na navyki: analiz na osnove onlajn-dannyh o vakansiyah. Seriya WP3 “Problemy rynka truda” [Demand for skills: analysis based on online data on vacancies. Series WP3 “Problems of the labor market”]. Moscow: Publishing House of the National Research University “Higher School of Economics”, 2021. 34 p. (in Russian).
2. Kornejchenko N.V. Konkurentosposobnost’ budushchego specialista v usloviyah sovremennogo rynka truda [Competitiveness of a future specialist in the conditions of the modern labor market]. *Higher education.* 2008. No. 10. P. 62–64. (in Russian).
3. Kostyukova T.A., Smyshlyaeva L.G., Minin M.G. Sovremennoe universitetskoe obrazovanie: tendencii razvitiya i problemy transformacii: monografiya [Modern university education: development trends and problems of transformation: monograph]. Tomsk: Publishing House of National Research Tomsk State University, 2023. 342 p. (in Russian).
4. Kochergin M.I. Formirovanie konkurentosposobnogo specialista kak teoreticheskaya problema [Formation of a competitive specialist as a theoretical problem]. *Problems of modern pedagogical education.* 2021. No. 73-2. P. 94–96. (in Russian).
5. Kruglov D.V., Lyashenko V.E. Proektirovanie postroeniya biznes-processov v integrirovannoj obrazovatel’no-korporativnoj ekosisteme [Designing the construction of business processes in an integrated educational and corporate ecosystem]. *Financial markets and banks.* 2025. No. 2. P. 81–87. (in Russian).
6. Kurpayanidi K.I. Modernizaciya inzhenernogo obrazovaniya: metodologicheskie podhody k povysheniyu effektivnosti podgotovki specialistov v usloviyah cifrovoj transformacii [Modernization of engineering education: methodological approaches to improving the efficiency of training specialists in the context of digital transformation]. *Economy and society.* 2024. No. 10-2 (125). P. 727–735. (in Russian).
7. Pak L.G. Professional’naya podgotovka studentov v aspekte preobrazovanij sovremennogo obshchestva [Professional training of students in the aspect of transformations of modern society]. *Problems of modern pedagogical education.* 2023. No. 80-4. P. 214–217. (in Russian).
8. Fedyashkina A.V. Transformaciya povedeniya potrebitelej obrazovatel’nyh uslug v usloviyah industrii 4.0 [Transformation of the behavior of consumers of educational services in the context of industry 4.0]. *Bulletin of Science.* 2025. No. 2 (83). P. 480–488. (in Russian).
9. Hajrullina E.R., Farhutdinova A.V., Nasretdinova A.S., Nasretdinov A.I. Koncepciya obnovleniya formy i tekhnologij podgotovki konkurentosposobnyh kadrov v vuze [The concept of updating the form and technologies of training competitive personnel in a university]. *Teacher of the XXI century.* 2023. No. 4-1. P. 47–58. (in Russian). DOI: 10.31862/2073-9613-2023-4-47-58

Поступила в редакцию: 29.04.2025
Поступила после рецензирования: 27.05.2025
Поступила к публикации: 09.06.2025

Received: 29.04.2025
Revised: 27.05. 2025
Accepted: 09.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.039 УДК 370.186

Лыкова И.А.,
Институт традиционного прикладного искусства – Московский филиал Российского университета традиционных художественных промыслов, Ленинградский областной институт развития образования

ЛЫКОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА
Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной и методической работе, Институт традиционного прикладного искусства – Московский филиал Российского университета традиционных художественных промыслов; профессор кафедры дошкольного образования, Ленинградский областной институт развития образования. Сфера научных интересов: аксиология образования, педагогическая культурология, моделирование социокультурной образовательной среды, проектирование содержания дошкольного образования, педагогика искусства, социально-педагогическое партнерство. Автор более 400 опубликованных научных работ. ORCID: https://orcid.org0000-0003-1951-0804. Электронная почта: lykova.i.a@mail.ru

IRINA A. LYKOVA
Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Institute of Traditional Applied Arts – Moscow branch of the Russian University of Traditional Arts and Crafts; Professor at the Department of Preschool Education of the Leningrad Regional Institute of Educational Development. Research interests: axiology of education, pedagogical cultural studies, modeling of the socio-cultural educational environment, designing the content of preschool education, pedagogy of art, social and pedagogical partnership. Author of more than 400 published scientific works. ORCID: https://orcid.org0000-0003-1951-0804. E-mail address: lykova.i.a@mail.ru

Инновационный потенциал кластерной модели подготовки кадров для традиционных художественных промыслов России (концептуальное обоснование)

Аннотация. Автором научно обоснована целесообразность разработки кластерной модели образовательно-производственной среды для подготовки будущих художников традиционного прикладного искусства с учетом актуальных тенденций и результатов исследований открытого образования. Осуществлен анализ источников философской, культурологической, искусствоведческой, педагогической литературы; на этой основе выдвинута гипотеза, описывающая и визуализирующая специфику кластерной модели. Выявлен инновационный потенциал кластерной модели для подготовки художников в сфере традиционного прикладного искусства, что будет способствовать укреплению культурного суверенитета России и актуализации национальной идентичности российского народа.

Ключевые слова: кластерная модель образовательно-производственной среды, концепция открытого образования, подготовка будущих художников в сфере традиционного прикладного искусства.

Для цитирования: *Лыкова И.А.* Инновационный потенциал кластерной модели подготовки кадров для традиционных художественных промыслов России (концептуальное обоснование) // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 39–46 DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.039

Abstract. The author scientifically substantiates the feasibility of developing a cluster model of the educational and production environment for training future artists of traditional applied art, taking into account current trends and the results of open education research. An analysis of sources of philosophical, cultural, art history, and pedagogical literature is carried out; on this basis, a hypothesis is put forward that describes and visualizes the specifics of the cluster model. The innovative potential of the cluster model for training artists in the field of traditional applied art is revealed, which will contribute to strengthening the cultural sovereignty of Russia and updating the national identity of the Russian people.

Keywords: cluster model of educational and production environment, concept of open education, training of future artists in the field of traditional applied art.

For citation: Lykova I.A. Innovative Potential of the Cluster Model of Personnel Training for Traditional Artistic Crafts of Russia (Conceptual Justification). *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 39–46. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.039

© Лыкова И.А., 2025

Введение. *Актуальность исследования.* В Национальном Центре «Россия» во исполнение поручения президента Российской Федерации В.В. Путина принято решение об учреждении совета по формированию национального стиля в сфере государственных визуальных коммуникаций. Это чрезвычайно важно для укрепления культурного суверенитета Российской Федерации, отражения национальной идентичности российского народа в произведениях разных видов искусства и создания национально ориентированной среды. Эта сложнейшая стратегическая задача может быть успешно решена лишь при активном участии высококвалифицированных специалистов в сфере традиционных художественных промыслов России.

Построение современной системы подготовки кадров в «Российском университете традиционных художественных промыслов» (ранее – «Высшая школа народных искусств») содействовало и продолжает способствовать передаче сложившихся культурных традиций, сохранению региональных особенностей (исторических, художественных, стилистических) субъектов Российской Федерации, а также подготовке высококвалифицированных художников в сфере традиционного прикладного искусства. Вместе с тем назрела настоятельная необходимость в разработке инновационной модели, отвечающей вызовам времени и актуальным тенденциям в сфере образования.

Актуальность проводимого нами исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованной модели подготовки кадров, открытых к созидательному диалогу как способу «рождения» общего сознания (М.М. Бахтин [2]), готовых к сохранению историко-культурного наследия своего Отечества и культуротворчеству (Н.Б. Крылова [11]), наследующих традиционные ценности своего народа, в том числе эстетические (М.С. Каган [9]), и при этом устремленных в будущее (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, С.В. Дармодехин и др.).

Постановка научной проблемы. В кризисной социокультурной ситуации начала XXI века президент Высшей школы народных искусств (академии) В.Ф. Максимович выявила многовекторную проблему и четко сформулировала вопрос: «…чему и как учить, чтобы национальное традиционное искусство стало для одних основой эстетического развития и восприятия мира, для других – высокопрофессиональным будущим, а для третьих – просто основой бытия, без чего немыслимо национальное самосознание и существование?» [16, с. 4]. Путь обновления профессионального образования в традиционном прикладном искусстве понимается при этом как осуществление кадровой политики государства в экономической и социальной сферах [16, с. 139].

В настоящее время эта проблема актуализируется в направлении поиска эффективного пути разрешения острого *противоречия* между запросом на качественную подготовку будущих художников в сфере традиционного прикладного искусства и неразработанностью инновационной модели, отвечающей вызовам времени в контексте концепции открытого образования.

Цель исследования: разработать и научно обосновать кластерную модель подготовки кадров в сфере традиционного прикладного искусства.

Ключевая идея исследования связана с научным обоснованием *кластерной модели* подготовки будущих художников в области традиционного прикладного искусства. При этом кластер рассматривается как взаимосвязь организаций, размещенных в одном регионе (на одной территории) и сотрудничающих друг с другом для достижения общей стратегической цели, что позволяет оптимизировать процесс подготовки специалистов и достигать более значимых результатов профессиональной деятельности в сфере традиционных художественных промыслов России.

Материалы и методы исследования. Материалами исследования выступили государственные доку-

менты, источники философской, культурологической, искусствоведческой, социологической, педагогической литературы и эмпирические данные (результаты опроса обучающихся Института традиционного прикладного искусства – Московского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет традиционных художественных промыслов»), позволившие осмыслить выявленную проблему и определить пути ее научной разработки.

В качестве основного исследовательского инструмента избран метод научного моделирования. Научное моделирование понимается как процесс исследования реального мира или его отдельных сфер с помощью специально созданной модели как концептуального представления сложного объекта, процесса или явления (природного, историко-культурного, социального и др.) в целях его изучения на материале прототипа.

На первом этапе исследования научное моделирование связано с выдвижением гипотезы как научного предположения о потенциале и специфике разрабатываемой модели.

Гипотеза исследования. Кластерная модель культурно-образовательно-производственной среды позволит обеспечить качественную подготовку будущих художников в области традиционного прикладного искусства, что возможно при следующих условиях:

• определена структура взаимодействия «среднее профессиональное образование – высшее образование – производство (традиционный художественный промысел)» в едином образовательном и социокультурном пространстве Российской Федерации;

• разработано и (или) обновлено содержание двух уровней профессионального образования (среднего специального и высшего профильного) в соответствии с историческими, художественными и стилистическими особенностями конкретного вида традиционного прикладного искусства;

• выявлены условия, необходимые и достаточные для эффективной подготовки будущих художников в области традиционного прикладного искусства; при этом одним из важнейших условий выступает то, что у будущих художников существенно повышается мотивация к обучению, поскольку они осваивают реальную (а не воображаемую) профессию и более конкретно представляют свое профессиональное будущее.

Обзор исследований. Фундаментальными исследованиями доказано, что уникальность традиционного прикладного искусства обусловлена творческим преобразованием природного (нечеловеческого) в подлинно человеческое, основанное на фундаментальных ценностях, создаваемых, сохраняемых, развиваемых в культуре и передаваемых от поколения к поколению в процессе образования (М.С. Каган, В.Ф. Максимович, М.А. Некрасова, Т.С. Семенова, Л.Н. Столович и др.).

В диссертационной работе В.Ф. Максимович методом теоретической реконструкции представлен путь развития человека и человеческого общества как творение (формирование) человеческой цивилизации, достигшей высокого уровня образованности и гражданственности. Обоснована ведущая роль человека-созидателя, человека-труженика, человека-художника как творца истории и культуры. Выявлено непреходящее значение традиционного (национального) декоративно-прикладного искусства в непрерывном процессе развития и саморазвития человека, творческого созидания им жизненной среды, ориентированной на сохранение базовых традиций и построение устойчивого будущего [15].

Основоположник семиотической концепции Ю.М. Лотман, анализируя семиотические системы, установил, что ключевыми вопросами любой системы являются, с одной стороны, ее отношение к вне-системе (миру, лежащему за ее пределами) и, с другой стороны, отношение статики к динамике, то есть, каким образом система, оставаясь собой, может развиваться [13, с. 11]. Таким образом, он научно обосновал важное положение о том, что лишь открытая система может развиваться, сохранять свою жизнеспособность и быть востребованной во времени-пространстве.

В диссертационном исследовании Л.М. Ванюшкиной представлена концепция внеаудиторного образования, которое качественно меняет форму и содержание учебной деятельности. Автором убедительно обоснована роль различных форм внеаудиторной работы, благодаря которой студенты, помимо научных и профессиональных компетенций, осваивают широкой круг инонаучных знаний, обладающих культурно-исторической ценностью и высоким потенциалом для личностного развития и воспитания [3].

В психолого-педагогических исследованиях, осуществленных в конце XX – начале XXI века, достаточно глубоко разработана проблема личностного и профессионального самоопределения человека (Е.М. Борисова, М.Р. Гинзбург, Я.В. Дидковская, Е.Е. Климов, Н.Л. Маренков, Т.А. Минеева, Г.В. Миронова, В.И. Тютюнник и др.), в том числе на разных уровнях образования (Н.Ю. Абышева, О.В. Неценко, О.В. Падалко, М. Портер, М.С. Сумбатян). В.Д. Лобашев показал, что знания не могут быть механически переданы от учителя (мастера) к ученику, поскольку они могут быть самостоятельно выработаны лишь самим субъектом в процессе деятельности путем мотивированного решения учебных задач определенной трудности, что и обеспечивает развитие (и саморазвитие) человека [12, с. 3].

В.А. Ясвин разработал, апробировал и предложил широкой педагогической практике модель современной образовательной среды, включающей три взаимосвязанных компонента – социальный (или субъектный), пространственно-предметный (или объектный), психодидактический [20]. О.В. Гукаленко научно обосновала аксиологический ракурс становления и развития методологии воспитания в едином образовательном пространстве Российской Федерации и подчеркнула роль аксиологического подхода в формировании патриотизма и чувства социальной ответственности у обучающихся на всех уровнях образования [6].

В последнее десятилетие научные интересы исследователей проблемы открытого образования (С.А. Анчуков, А.В. Калиничева, Е.Н. Коробкова, Е.В. Лебедева, Л.Р. Махиянова, О.Г. Обертас, В.В. Петухов, О.Д. Федоров, Т.А. Чичканова и др.) направлены на выявление инновационного потенциала города (региона, края). Е.Ю. Игнатьева и Ю.Г. Паршина обосновали термин «образовательная урбанистика» в контексте возвращения человека в реальность [8]. С.А. Смирнов разработал модель «город-кампус» [17]. Т.В. Шоломова рассмотрела современный город как объект образовательной урбанистики и проанализировала городскую среду в трех измерениях – экономическом, художественно-эстетическом и социальном (в том числе, социально-педагогическом, просветительском, воспитательном) [19, с. 206–207]. Е.А. Асонова сформулировала актуальный вопрос: «Как город может и должен изменить педагогическое образование?» [1]. В ответ на этот вопрос Н.А. Коровникова показала роль университетского кампуса как драйвера развития города в целом и его отдельных аспектов – экономических, социальных, культурологических, образовательных, коммуникативных [10, с. 60], тем самым доказала, что университетский кампус – это мощный «генератор» социальных связей и норм [10, с. 66].

И.С. Ферова и И.Н. Таненкова разработали кластерную модель как инновационный инструмент устойчивого развития региона Российской Федерации (на материале Красноярского края) и обосновали эффективность кластерного подхода [18, с. 60–62]. Р.А. Яфизова, Л.А. Амирова, Ф.Ф. Чингизов, Т.В. Яркова выявили образовательный потенциал междисциплинарной интеграции в среднем профессиональном образовании и научно обосновали методы его активизации в широком социокультурном контексте [21]. О.С. Евсеев и М.Е. Коновалова определили векторы развития инновационной инфраструктуры образования в условиях модернизации экономики [7]. А.В. Гаврилов и Я.В. Стадник применили кластерный подход для анализа эффективности подготовки педагогических кадров в системе среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет» [4].

О.В. Григораш, Н.А. Багута предложили методику повышения объективности экспертизы качества образовательной деятельности вуза, включив в интегрированную оценку параметры, характеризующие разные компоненты социокультурной образовательной среды [5], что представляется перспективным для оценки эффективности кластерной модели. И.А. Лыкова, А.А. Майер, А.А. Воинова разработали диагностический комплекс для исследования традиций воспитания [14] и обосновали, что этот комплекс может быть модифицирован для изучения воспитательного потенциала разных моделей образования [22], в том числе кластерной.

Основные результаты исследования. *Кластерная модель* представляет собой концептуальное описание открытой системы, в которой различные, но при этом взаимосвязанные организации (предприятия, учреждения или институции) или их группы (подсистемы) объединяются для достижения общих стратегических целей и получения синергетического эффекта.

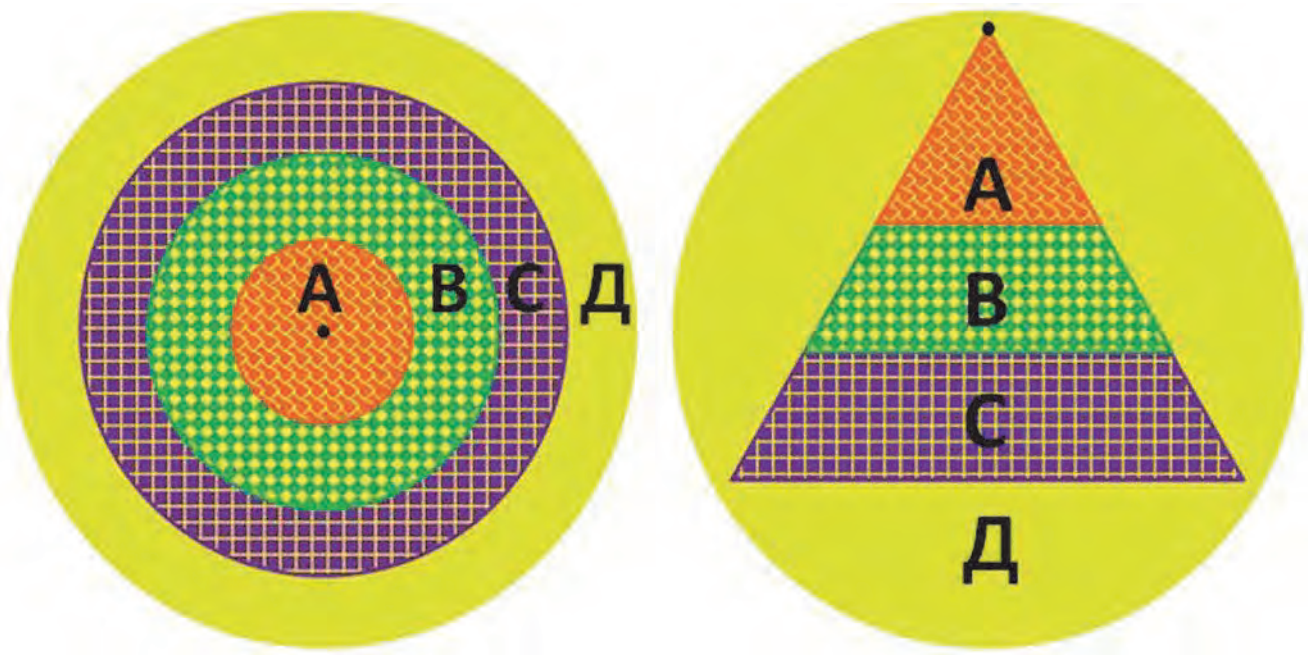
На Рисунке представлена визуализация кластерной модели подготовки высококвалифицированных кадров для традиционных художественных промыслов Российской Федерации.

Эта модель разработана автором статьи для концептуального обоснования проблемы исследования. Важно уточнить, что подобная визуализация кластерной модели позволит читателю осознать кластер как целостную систему, в которой совокупный развивающий эффект гораздо выше, чем сумма составляющих элементов (модулей). В открытой развивающейся системе целое всегда больше, чем сумма составных частей, если есть осмысление целостности явления в широком социокультурном контексте. Две проекции позволяют не только выявить структуру кластера, но и отразить взаимосвязи между четырьмя структурными элементами (модулями).

Модель объединяет четыре модуля:

- Модуль А. Высшее профессиональное образование.
- Модуль В. Среднее профессиональное образование.
- Модуль С. Традиционный художественный промысел (производство, художественная фабрика, художественная мастерская и др.).
- Модуль Д. Социокультурное пространство населенного пункта (края, региона), в том числе музеи, галереи, библиотеки, театры, природно-ландшафтные комплексы и др.

Кластерная модель позволяет привести в целостную систему различные объекты (учреждения образования и художественного производства) и разнообразные практики, связанные с повседневной (бытовой), культурной и профессиональной деятельностью людей



Проекция 1 *Проекция 2*

Рисунок. *Кластерная модель подготовки кадров для традиционных художественных промыслов Российской Федерации*

(администрации, преподавателей, студентов, художников традиционных художественных промыслов), образующих сообщество единомышленников, разделяющих общие ценности и цели деятельности.

Структура кластера включает *три уровня системности:*

• *макроуровень* являет собой обобщенный «образ» всей образовательно-производственной системы в целом, поэтому интегрирует все модули – А, В, С и Д;

• *мезоуровень* представляет локальные компоненты системы в ситуациях их дифференцированного функционирования или изучения; на этом уровне каждый из четырех модулей позиционируется как отдельный или как часть свободных комбинаций, сочетающих от двух до трех модулей, например, модули А и В (высшее и среднее профессиональное образование) могут быть рассмотрены с точки зрения их взаимосвязи и преемственности;

• *микроуровень* подразумевает необходимость адресной поддержки творческой индивидуальности каждого субъекта производственно-образовательного кластера, создание условий для профессионального и личностного роста каждого будущего и действующего художника.

Представляется важным рассмотреть не только структуру, но и векторы функционирования кластера (или его измерения). В этом случае кластерная модель наполнится иными смыслами, поэтому Рисунок можно интерпретировать иначе. Назовем *векторы кластера (его измерения)* и сопоставим с визуализацией кластерной модели:

• *субъектный* (или социальный) вектор представляет всех участников образовательно-производственного процесса в целом как сообщество (учебный и трудовой коллектив) и каждого участника персонально как уникального художника, наследующего традиции, и потому причастного к традиционному промыслу или виду традиционного прикладного искусства (модуль А);

• *деятельностный* (или творческий, художественный, созидательный) вектор подразумевает основное содержание деятельности – учебной, образовательной, творческой, художественной, производственной (модуль В);

• *объектный* (или материально-экономический, пространственно-предметный) вектор охватывает всю инфраструктуру кластера, в том числе здания, оборудование, архитектурные и инженерно-технические решения, учебные и наглядно-дидактические пособия и др. (модуль С);

• *культурно-исторический* (или социокультурный) вектор выступает социокультурным пространством, наполненным образами, символами, идеями, смыслами, художественными и творческими решениями (модуль Д, который не только являет собой самый масштабный элемент кластера, но и пронизывает все остальные модули, придавая им социокультурный характер и выступая «генератором» социальных и культурных связей, норм, правил, обусловленных наследованием и развитием традиций).

Инновационный потенциал кластерной модели подготовки кадров для традиционных художественных промыслов Российской

Федерации может быть описан рядом положений:

• в условиях образовательно-культурно-производственного кластера создается инновационная образовательная система, интегрирующая качественную подготовку высокопрофессиональных кадров и устойчивое функционирование традиционного промысла;

• кластерная модель позволяет быстро реагировать на изменения экономической ситуации в конкретном регионе, внедрять новые технологии, обеспечивать адресную подготовку и персонифицированное повышение квалификации кадров;

• кластерный формат предусматривает активное взаимодействие образовательного учреждения и регионального предприятия (традиционного художественного промысла), благодаря чему будущие художники получают реальный профессиональный опыт и максимально быстро адаптируются к динамично меняющимся требованиям рынка труда;

• в условиях кластера возможно проектирование содержания среднего и высшего образования на основе системного подхода, в котором профильные дисциплины будут отражать специфику регионально-исторических, художественно-технологических, стилистических и колористических традиций, что, в свою очередь, позволит достигать высокого качества профессиональной подготовки будущих специалистов в области традиционного декоративно-прикладного искусства;

• кластерная модель на деле обеспечивает преемственность уровней образования (среднего профессионального, высшего) и формирование метапредметных компетенций обучающихся.

Заключение. В новой социально-экономической ситуации именно образовательно-культурно-производственный кластер может взять на себя решение сложнейшей задачи подготовки кадров, готовых к мотивированному сохранению и устойчивому развитию традиционных художественных промыслов России как фундамента историко-культурного наследия, определяющего преемственность поколений и связь времен в соответствии с принципом Российского университета традиционных художественных промыслов: «прошлое в настоящем, настоящее – в будущем». Кластерная модель созвучна концепции открытой образовательной среды, в которой ключевую роль играет социокультурная ситуация, во многом определяющая цель, задачи и содержание образования в едином образовательном пространстве России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асонова Е.А., Россинская А.Н., Буланов М.В.* Как город может и должен изменить педагогическое образование // UniverCity: Города и Университеты. М.: Экон-Информ, 2020. С. 31–48.
2. *Бахтин М.М.* К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 364–373.
3. *Ванюшкина Л.М.* Теория и практика внеаудиторного образования: дис. … д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 458 с.
4. *Гаврилов А.В., Стадник Я.В.* Кластерный подход в системе среднего профессионального образования при подготовке педагогических кадров в рамках федерального проекта «Профессионалитет» // Педагогический журнал. 2024. Т. 14, № 5А. С. 111–123.
5. *Григораш О.В., Багута Н.А.* Методика оценки эффективности образовательной деятельности вуза // Высшее образование сегодня. 2024. № 6. С. 11–16. DOI: 10.18137/RNU.HET.24.06.P.011
6. *Гукаленко О.В.* Методология воспитания патриотизма и социальной ответственности обучающихся на основе приобщения к традиционным российским ценностям // Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 2–9. DOI: 10.18137/RNU.HET.24.04.P.002
7. *Евсеев О.С., Коновалова М.Е.* Развитие инновационной инфраструктуры в условиях модернизации инновационной экономики // Фундаментальные исследования. 2012. № 9. Ч. 1. С. 220–224.
8. *Игнатьева Е.Ю., Паршина Ю.Г.* Образовательная урбанистика: возвращение в реальность // Непрерывное педагогическое образование как фактор развития региональной экосистемы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Великий Новгород, 2023. С. 226–231.
9. *Каган М.С.* Философская теория ценности. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
10. *Коровникова Н.А.* Образовательный потенциал современного города // Экономические и социальные проблемы России. 2023. № 3 (55). С. 60–78.
11. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
12. *Лобашев В.Д.* Смысло-ценностный подход в профессиональном образовании. Петрозаводск: Издательство КГПА, 2013. 216 с.
13. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. Санкт-Петербург: Искусство – СПб, 2000. 704 с.
14. *Лыкова И.А., Майер А.А., Воинова А.А. [и др.]* Взаимосвязь традиций и ценностей семейного воспитания (диагностический комплекс и результаты исследования) // Высшее образование сегодня. 2023. № 1. С. 80–89. DOI: 10.18137/RNU.HET.23.01.P.080
15. *Максимович В.Ф.* Теория и практика подготовки учащихся по художественно-промышленным видам труда в условиях непрерывного образования: на примере учебных заведений традиционного декоративно-прикладного искусства: дис. … д-ра пед. наук. М., 2000. 340 с.
16. *Максимович В.Ф.* Традиционное декоративно-прикладное искусство и образование: исторический аспект, современное со стояние и пути становления. М.: Флинта, 2000. 200 с.

17. *Смирнов С.А.* Город-кампус, или образовательное пространство города. Методологический конструкт // Высшее образование в России. 2019. № 4. С. 44–59.
18. *Ферова И.С., Таненкова И.Н.* Кластерная модель как инновационный инструмент устойчивого развития Красноярского края // Управленец. 2015. № 5 (57). С. 58–63.
19. *Шоломова Т.В.* Философская урбанистика и педагогическое петербурговедение в контексте университетского образования // Идеи и идеалы. Т. 11, № 4. Ч. 1. С. 205–216.
20. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
21. *Яфизова Р.А., Амирова Л.А., Чингизов Ф.Ф., Яркова Т.В.* Активизация образовательного потенциала междисциплинарной интеграции в среднем профессиональном образовании // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Гуманистическая практика в образовании в эпоху постмодерна (HPEPA 2019). Уфа: Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, 2019. С. 1179–1189.
22. *Lykova I., Mayer A., Shestakova O., Voinova A.* Desenvolvimento de um complexo diagnóstico para o estudo das tradições de educação familiar. *Política e Gestão Educacional.* 2023. P. e023068. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.18802

REFERENCES

1. Asonova E.A., Rossinskaya A.N., Bulanov M.V. Kak gorod mozhet i dolzhen izmenit' pedagogicheskoe obrazovanie [How the city can and should change pedagogical education]. *UniverCity: Cities and Universities.* Moscow: Ekon-Inform, 2020. P. 31–48. (in Russian).
2. Bahtin M.M. K metodologii gumanitarnyh nauk [Towards the methodology of the humanities]. *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow: Art, 1979. P. 364–373. (in Russian).
3. Vanyushkina L.M. Teoriya i praktika vneauditornogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk [Theory and practice of extracurricular education. Doctor of Pedagogical Sciences Thesis]. Saint Petersburg, 2003. 458 p. (in Russian).
4. Gavrilov A.V., Stadnik Ya.V. Klasternyj podhod v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya pri podgotovke pedagogicheskih kadrov v ramkah federal'nogo proekta "Professionalitet" [Cluster approach in the system of secondary vocational education in the training of teaching staff within the framework of the federal project "Professionalism"]. *Pedagogical journal.* 2024. Vol. 14, No. 5A. P. 111–123. (in Russian).
5. Grigorash O.V., Baguta N.A. Metodika ocenki effektivnosti obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza [Methodology for Assessing the Effectiveness of University Educational Activities]. *Higher Education Today.* 2024. No. 6. P. 11–16. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.24.06.P.011
6. Gukalenko O.V. Metodologiya vospitaniya patriotizma i social'noj otvetstvennosti obuchayushchihsya na osnove priobshcheniya k tradicionnym rossijskim cennostyam [Methodology for Fostering Patriotism and Social Responsibility in Students Based on Introducing Traditional Russian Values]. *Higher Education Today.* 2024. No. 4. P. 2–9. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.24.04.P.002
7. Evseev O.S., Konovalova M.E. Razvitie innovacionnoj infrastruktury v usloviyah modernizacii innovacionnoj ekonomiki [Development of Innovative Infrastructure in the Context of Modernization of the Innovative Economy]. *Fundamental Research.* 2012. No. 9. Part 1. P. 220–224. (in Russian).
8. Ignat'eva E.Yu., Parshina Yu.G. Obrazovatel'naya urbanistika: vozvrashchenie v real'nost' [Educational Urbanism: Return to Reality]. *Continuous Pedagogical Education as a Factor in the Development of the Regional Ecosystem: Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference*. Veliky Novgorod, 2023. P. 226–231. (in Russian).
9. Kagan M.S. Filosofskaya teoriya cennosti [Philosophical Theory of Value]. Saint Petersburg: TOO TK "Petropolis", 1997. 205 p. (in Russian).
10. Korovnikova N.A. Obrazovatel'nyj potencial sovremennogo goroda [Educational Potential of a Modern City]. *Economic and Social Problems of Russia.* 2023. No. 3 (55). P. 60–78. (in Russian).
11. Krylova N.B. Kul'turologiya obrazovaniya [Culturology of Education]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2000. 272 p. (in Russian).
12. Lobashev V.D. Smyslo-cennostnyj podhod v professional'nom obrazovanii [Meaning-value approach in vocational education]. Petrozavodsk: Publishing house of KSPA, 2013. 216 p. (in Russian).
13. Lotman Yu.M. Semiosfera [Semiosphere]. Saint Petersburg: Iskusstvo – SPb., 2000. 704 p. (in Russian).
14. Lykova I.A., Majer A.A., Voinova A.A. [i dr.] Vzaimosvyaz' tradicij i cennostej semejnogo vospitaniya (diagnosticheskij kompleks i rezul'taty issledovaniya) [The relationship between traditions and values of family education (diagnostic complex and research results)]. *Higher education today.* 2023. No. 1. P. 80–89. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.23.01.P.080
15. Maksimovich V.F. Teoriya i praktika podgotovki uchashchihsya po hudozhestvenno-promyshlennym vidam truda v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya: na primere uchebnyh zavedenij tradicionnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva: dis. ... d-ra ped. nauk [Theory and practice of training students in artistic and industrial types of labor in the context of continuous education: on the example of educational institutions of traditional arts and crafts. Doctor of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2000. 340 p. (in Russian).
16. Maksimovich V.F. Tradicionnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: istoricheskij aspekt, sovremennoe sostoyanie i puti stanovleniya [Traditional arts and crafts and education: historical aspect, current state and ways of formation]. Moscow: Flinta, 2000. 200 p. (in Russian).
17. Smirnov S.A. Gorod-kampus, ili obrazovatel'noe prostranstvo goroda. Metodologicheskij konstrukt [City-campus, or educational space of the city. Methodological construct]. *Higher education in Russia.* 2019. No. 4. P. 44–59. (in Russian).
18. Ferova I.S., Tanenkova I.N. Klasternaya model' kak innovacionnyj instrument ustojchivogo razvitiya Krasnoyarskogo kraya [Cluster model as an innovative tool for sustainable development of the Krasnoyarsk Territory]. *Manager.* 2015. No. 5 (57). P. 58–63. (in Russian).
19. Sholomova T.V. Filosofskaya urbanistika i pedagogicheskoe peterburgovedenie v kontekste universitetskogo obrazovaniya [Philosophical urban studies and pedagogical Petersburg studies in the context of university education]. *Ideas and ideals.* Vol. 11, No. 4. Part 1. P. 205–216. (in Russian).

20. Yasvin V.A. Obrazovatel’naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl, 2001. 365 p. (in Russian).
21. Yafizova R.A., Amirova L.A., Chingizov F.F., Yarkova T.V. Aktivizaciya obrazovatel’nogo potenciala mezhdisciplinarnoj integracii v srednem professional’nom obrazovanii [Activation of the educational potential of interdisciplinary integration in secondary vocational education]. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: Humanitarian practice in education in the postmodern era (HPEPA 2019).* Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, 2019. P. 1179–1189. (in Russian).
22. Lykova I., Mayer A., Shestakova O., Voinova A. Desenvolvimento de um complexo diagnóstico para o estudo das tradições de educação familiar. *Política e Gestão Educacional*. 2023. P. e023068. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.18802

Поступила в редакцию: 14.05.2025
Поступила после рецензирования: 05.06.2025
Поступила к публикации: 17.06.2025

Received: 14.05.2025
Revised: 05.06.2025
Accepted: 17.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.047 УДК 374.7

Яковлева Э.Н., Зеленкова Т.В., Майер А.А.,
Государственный гуманитарно-технологический университет

ЯКОВЛЕВА ЭЛИНА НИКОЛАЕВНА
Российская Федерация, город Орехово-Зуево

кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной и инновационной деятельности, Государственный гуманитарно-технологический университет. Сфера научных интересов: психолого-педагогическое консультирование, управление образованием. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронная почта: mgopi@list.ru

ELINA N. YAKOVLEVA
Orekhovo-Zuevo, Russian Federation

Ph.D. of Philological Sciences, Docent, Vice-Rector for Scientific and Innovative Activities, State University of Humanities and Technology. Research interests: psychological and pedagogical counseling, education management. Author of more than 60 published scientific works. E-mail address: mgopi@list.ru

ЗЕЛЕНКОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА
Российская Федерация, город Орехово-Зуево

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии, Государственный гуманитарно-технологический университет. Сфера научных интересов: психолого-педагогическое консультирование, методология психологии. Автор более 160 опубликованных научных работ. Электронная почта: tzelenk@mail.ru

TATIANA V. ZELENKOVA
Orekhovo-Zuevo, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of the Psychology and Defectology, State University of Humanities and Technology. Research interests: psychological and pedagogical counseling, methodology of psychology. Author of more than 160 published scientific works. E-mail address: tzelenk@mail.ru

МАЙЕР АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
Российская Федерация, город Орехово-Зуево

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики начального и дошкольного образования, Государственный гуманитарно-технологический университет. Сфера научных интересов: социализация детства, управление образованием. Автор более 330 опубликованных научных работ. Электронная почта: m000r@yandex.ru

ALEXEY A. MAYER
Orekhovo-Zuevo, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Pedagogy of Primary and Preschool Education, State University of Humanities and Technology. Research interests: childhood socialization, education management. Author of more than 330 published scientific works. E-mail address: m000r@yandex.ru

Индивидуально ориентированное родительское просвещение в образовании: результаты реализации универсальной модели

Аннотация. Систематизированы позиции в проектировании и реализации универсальной модели родительского просвещения в условиях дошкольного образования. В основе разработки данной модели лежит опыт создания и функционирования распределенного центра консультативной поддержки и организационно-методического сопровождения воспитания детей в семье, накопленный в период с 2019 по 2024 год на базе Государственного гуманитарно-технологического университета

© Яковлева Э.Н., Зеленкова Т.В., Майер А.А., 2025

(городской округ Орехово-Зуево). Реализация рассматриваемой модели базируется на практике построения индивидуально ориентированного взаимодействия с семьями воспитанников в дошкольном образовании на территории Московской области. Представлены исходные позиции проектирования универсальной модели, направленной на формирование родительских компетенций. Выделены основные целевые ориентиры родительского просвещения – осознанное, ответственное, компетентное, ресурсное и автономное родительство. Определены запросы родителей в процессе педагогического просвещения, выделены показатели и критерии построения индивидуально ориентированного взаимодействия педагога с семьей. Проведен анализ регионального опыта педагогического просвещения, установлены взаимосвязи между родительской компетентностью и траекторией педагогического просвещения.

Ключевые слова: индивидуально ориентированная универсальная модель педагогического просвещения, родительские компетенции, субъектность семьи, региональный опыт.

Для цитирования: *Яковлева Э.Н., Зеленкова Т.В., Майер А.А.* Индивидуально ориентированное родительское просвещение в образовании: результаты реализации универсальной модели // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 47–55. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.047

Abstract. The article systematizes the positions in the design and implementation of a universal model of parental education in the context of preschool education. The development of this model is based on the experience of creating and operating a distributed center for advisory support and organizational and methodological support for raising children in the family, accumulated in the period from 2019 to 2024 at the State Humanitarian and Technological University (Orekhovo-Zuyevo urban district). The implementation of the model under consideration is based on the practice of building individually oriented interaction with families of pupils in preschool education in the Moscow region. The initial positions of the design of a universal model aimed at forming parental competencies are presented. The main target guidelines of parental education are highlighted – conscious, responsible, competent, resourceful and autonomous parenting. The requests of parents in the process of pedagogical education are determined, the indicators and criteria for building individually oriented interaction between a teacher and a family are highlighted. An analysis of the regional experience of pedagogical education is carried out, the relationships between parental competence and the trajectory of pedagogical education are established.

Keywords: individually oriented universal model of pedagogical education, parental competencies, family subjectivity, regional experience.

For citation: Yakovleva E.N., Zelenkova T.V., Mayer A.A. Personal Oriented Parental Enlightenment in Education: Results of the Implementation of a Universal Model. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 47–55. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.047

Цели развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года включают сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержку семьи. Приоритеты демографической и социальной политики [4] подчеркивают значимость и своевременность задач обеспечения функционирования семьи, которая является фундаментальной основой общества [7].

Действенным механизмом развития института семьи является поддержка семей с детьми, решение задач по созданию условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей [6]. Преимущественное право родителей на воспитание детей в системе образования реализуется посредством помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития со

стороны образовательных организаций [5].

Просветительская деятельность в образовании становится одним из факторов, обеспечивающих формирование родительского сообщества и реализацию субъектной позиции семьи в образовании. Педагогическое просвещение родителей (законных представителей) детей позиционируется как целенаправленный процесс активизации воспитательного потенциала семьи, передачи родителям структурированной, тщательно подобранной информации по вопросам здоровья, развития, воспитания ребенка и взаимоотношений с ним в семье [8].

С позиций социологии жизненных сил, индивидуальной и социальной субъектности [1] родительство можно определить как способность человека воспроизводить и совершенствовать свою жизнь индивидуально-личностными и организационно-коллективными средствами в процессе воспитания детей.

Родительское просвещение в этой связи может быть рассмотрено как инструмент поддержки воспитательного ресурса семьи и стимулирования реализации потенциала семейного воспитания в условиях взаимодействия образовательной организации с родителями.

Социально-психологический аспект раскрывает родительство как феномен, который представляет собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, а также представлений и убеждений относительно себя как родителя, которые реализуются во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства [3, с. 101].

В контексте социально-педагогического подхода родительство можно определить как статус и ресурс реализации роли родителя средствами семейного воспитания. Исходя из данного понимания, охарактеризуем феномен родительства с позиций индивидуально ориентированного просвещения в деятельности образовательных организаций и взаимодействия с семьей в образовании. Просветительская деятельность, с одной стороны, направлена на повышение общей культуры субъектов образовательных отношений и популяризацию педагогических знаний. С другой стороны, такая деятельность в процессе взаимодействия с семьями обучающихся направлена на поддержку семейного воспитания.

Следовательно, факторами, определяющими содержание и эффективность родительского просвещения в образовании, являются запросы родителей, основанные на интересах и потребностях ребенка, и возможности специалистов системы образования, базирующиеся на готовности к взаимодействию с семьей в рамках индивидуально ориентированного формата.

Представленные установки разработаны и реализованы авторским коллективом в рамках проектов по родительскому просвещению в 2019–2024 годах по двум направлениям.

1. Деятельность Регионального распределенного центра консультирования родителей (далее – РРЦКР) с 2019 по 2024 год. В процессе реализации проекта создан и функционирует электронный ресурс (сайт «Счастливая семья» РРЦКР), а также сеть консультационных площадок РРЦКР, обеспечивающих получение родителями детей дошкольного возраста методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи [11].

2. Функционирование инновационной площадки «Проектирование типовой модели сопровождения родительского просвещения в системе дошкольного образования с использованием вариативных технологий» (Свидетельство РАО № 2 от 13 июня 2023 года). В рамках деятельности площадки проведена аналитико-диагностическая работа по теме проекта. Ее результатом стали обобщение и классификация тем родительских запросов, определение возможностей специалистов, осуществляющих консультирование родителей [2].

По итогам выполнения исследовательских задач определены основные позиции индивидуально ориентированного родительского просвещения.

1. Диагностика запросов родителей, выявление факторов, обеспечивающих вариативность просвещения.

За период с 2019 по 2023 год специалистами РРЦКР в Московской области было проведено 202145 индивидуальных и 1313 групповых консультаций родителей детей разных возрастов, в том числе, родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и родителей приемных детей.

Наряду с количественными показателями, проводился учет содержания родительских запросов. Для их классификации по каждому годовому периоду был проведен кластерный анализ формулировок, который позволил обобщить и выделить в них основные тематические группы. После этого был выполнен семантический анализ представленного материала, что позволило для каждой из этих групп выделить ее основное тематическое содержание. Обобщение и классификация отдельных тематик охватывала до 1637 различных формулировок родительских запросов [10]. В результате анализа было выделено 13 сквозных тем, проходящих через весь пятилетний период работы РРЦКР (см. Таблицу 1). Следует отметить определенную специфику тематических групп, связанную с преимущественной направленностью консультативной работы специалистов центра на родителей детей раннего и дошкольного возраста.

По каждой тематической группе фиксировалось:

- количество консультаций;
- их процентное отношение к общему числу консультаций за год;

Таблица 1

Обобщенные темы родительских запросов

№	Формулировка темы
1	Формирование и развитие речи, коррекция речевого развития ребенка
2	Познавательное развитие ребенка
3	Межличностные отношения «ребенок – ребенок», «ребенок – взрослый»
4	Воспитание и развитие детей дошкольного и школьного возраста
5	Готовность ребенка к школе
6	Возрастные особенности детей
7	Эмоционально-волевое развитие ребенка
8	Адаптация детей (в детском саду, в коллективе сверстников, к школе)
9	Развивающая среда, игрушки
10	Профессиональное самоопределение
11	Проблемы детей с ОВЗ
12	Преодоление личностных трудностей ребенка (тревожность, неуверенность, перфекционизм, инфантилизм и др.)
13	Выбор форм образования (семейное, общественное, негосударственное)

• ранг темы по степени ее востребованности.

На основании приведенных выше данных были выделены наиболее актуальные и менее востребованные темы в разные периоды (см. Таблицу 2).

2. Выявление ресурсов индивидуально ориентированного родительского просвещения в деятельности специалистов обусловлено социально-демографическими и социально-психологическими характеристиками семьи.

Исследование охватило 29 709 родителей в возрасте от 18 до 54 лет, имеющих от 1 до 9 детей. Процентное распределение родителей по возрасту показано на Рисунке 1.

Родители заполняли опросник, направленный на выявление типа родительской компетентности, состоящий из 10 вопросов, позволяющих получить мнение родителей по основным аспектам родительского просвещения.

1. Преобладающие виды просвещения.

2. Вариативность и доступность форм просвещения.

3. Комплексность и интегративность помощи.

4. Ориентация на родительские запросы.

5. Преобладающие родительские запросы.

6. Финансирование и ресурсы.

7. Квалификация кадров.

8. Открытость и доступность информации о просвещении.

9. Информационное сопровождение просвещения.

10. Участие родителей в оценке качества просвещения.

С позиций компетентностного подхода [12] мы рассматриваем траектории развития родительских компетенций как перевод родителей (семьи) в статус субъекта с сознанной компетентностью (см. Рисунок 2).

Смена этапов развития родительских компетенций (см. позиции I–IV) сопровождается изменением установок на развитие и получение знаний, что отражено на схеме в переходе от неосознанной некомпетентности к осознанной некомпетентности, затем к неосознанной компетентности и, наконец, к осознанной компетентности.

Под осознанной компетентностью мы понимаем актуализированный воспитательный ресурс семьи, основанный на правах и обязанностях родителей в области воспитания детей.

Целевые ориентиры в организации педагогического просвещения родителей обозначают качественные изменения в родительских компетенциях. В нашем случае мы обозначаем их следующими достижениями: осознанное (сознательное), ответственное, компетентное, автономное и ресурсное родительство.

Сознательное (осознанное) родительство составляет информационную основу взаимодействия педагогов с семьей, что достигается стратегиями консультирования и просвещения. Данное направление, в первую очередь, ориентировано на согласование позиций родителей и педагогов в воспитании детей путем уточнения прав и обязанностей субъектов воспитания в едином образовательном пространстве.

Ответственное родительство составляет регулятивную основу взаимодействия педагогов с семьей, что достигается тактикой обеспечения условий продуктивного взаимодействия и помощи семье. Данное направление ориентировано на выработку личностной позиции родителей с учетом их прав и обязанностей в воспитании детей, вовлечение каждого родителя путем погружения в практическую деятельность по решению задач воспитания ребенка.

Таблица 2

Приоритет тем родительских запросов в консультировании

Период	Актуальные, %	Менее востребованные, %
2019	Речевое развитие (13,6) Межличностные отношения (13,6) Воспитание и развитие (13,5)	Готовность к школе (0,2) Формы образования (0,6) Проблемы детей с ОВЗ (2,7)
2020	Речевое развитие (22,3) Познавательное развитие (15) Межличностные отношения (9,2)	Формы образования (0,6) Преодоление личных трудностей (1,7) Проблемы детей с ОВЗ (2,3)
2021	Речевое развитие (24,37) Познавательное развитие (10,2) Воспитание и развитие (9,5)	Формы образования (0,6) Проблемы детей с ОВЗ (2,3) Профессиональное самоопределение (3,7)
2022	Речевое развитие (27,2) Готовность к школе (9,8) Познавательное развитие (8,6)	Формы образования (0,4) Проблемы детей с ОВЗ (1,6) Профессиональное самоопределение (5)
2023	Речевое развитие (31,7) Межличностные отношения (10) Познавательное развитие (9,5)	Формы образования (0,8) Проблемы детей с ОВЗ (1,2) Проблемы адаптации (3,3)

Рисунок 1. *Распределение родителей по возрасту*

II. Субъект не заинтересован в получении знаний, развитии	Осознанная некомпетентность experience (опыт)	Неосознанная компетентность experiment (практика)	III. Стремление добывать новые знания, развиваться
I. Нет осознанной потребности в развитии	Неосознанная некомпетентность conceptualization (осмысление)	Осознанная компетентность reflection (рефлексия)	IV. Стремление к разрешению индивидуальных проблем развития

Рисунок 2. *Алгоритм развития родительских компетенций*

Компетентное родительство составляет деятельностную основу взаимодействия педагогов с семьей, что достигается на оперативном уровне средствами поддержки и фасилитации (создания ситуации успеха) семьи. Данное направление ориентировано на закрепление и обогащение позитивного опыта семейного воспитания, когда родители демонстрируют педагогам и другим родителям собственные достижения и находки в решении воспитательных задач.

Отсроченными результатами, выходящими за временные и пространственные рамки родительского просвещения в системе образования, могут стать такие характеристики родительских компетенций, как автономное и ресурсное родительство.

Автономное родительство характеризует такой уровень родительских компетенций, когда они самостоятельно, не прибегая к помощи педагогов, способны решать текущие воспитательные задачи и преодолевать трудности, возникающие в процессе взаимодействия с ребенком в семье. Отсроченным результатом в данном случае будет успешное применение родителями в семейном воспитании рекомендаций, которые были получены в ходе педагогического просвещения.

Ресурсное родительство характеризует уровень родительских компетенций, обеспечивающий способность взаимодействовать с другими родителями (семьями) как в рамках организуемых педагогами мероприятий, так и в условиях родительского самоорганизуемого сообщества с целью обмена опытом и обогащения практики семейного воспитания.

По результатам опроса было определено количество родителей каждого их четырех типов родительской компетентности:

- 1 группа представляла родителей с неосознанной некомпетентностью;
- 2 группа – с осознанной некомпетентностью;
- 3 группа – с неосознанной компетентностью;
- 4 группа – родители, имеющие осознанную родительскую компетентность (см. Рисунок 3).

Нами проанализированы также типы родительской компетентности в разных возрастных группах и с разным количеством детей в семье (см. Таблицу 3).

Корреляционный анализ результатов опроса показал:

- чем меньше детей в семье, тем больше у родителей потребность обменяться мнениями по поводу воспитания детей;
- чем больше детей в семье, тем более формальный характер носит участие родителей в мероприятиях;
- просвещение чаще стимулирует изменение собственного поведения родителей в семьях с одним ребенком;
- чем меньше детей в семье, тем более важным для родителей является включенность в процесс обучения чему-то новому и его использованию в семейном воспитании;
- в семьях с тремя и более детьми для родителей важно, чтобы специалист был авторитетным рассказчиком.

Представленные результаты позволили спроектировать структуру и наполнить содержание типовой (универсальной) модели родительского просвещения, направленной на формирование компетентного родительства. Родительские компетенции в данном случае проявляются в способности родителей реализовывать свои обязанности по воспитанию ребенка в семье.

Реализация модели предполагает решение следующих задач:

- создать условия для повышения и реализации воспитательного потенциала семьи (осознанное родительство);
- обеспечить адресную и адекватную потребностям родителей ин-

Рисунок 3. *Общее количество родителей с разными типами компетентности*

Таблица 3

Результаты опроса родителей

Возрастные группы	Типы семей	Группы по компетентности / Количество							
		1 группа		2 группа		3 группа		4 группа	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
До 25 лет	1 ребенок	12	3	128	30	255	60	33	8
	2 детей	9	4	72	34	122	58	7	3
	3 и более	5	11	11	24	24	53	5	11
25-29 лет	1 ребенок	42	2	678	32	1307	62	96	5
	2 детей	35	2	444	31	874	61	80	6
	3 и более	15	4	113	32	208	58	20	6
30-34 лет	1 ребенок	70	2	977	30	2038	63	166	5
	2 детей	88	2	1099	30	2262	62	215	6
	3 и более	32	3	376	30	771	62	71	6
35-39 лет	1 ребенок	39	2	672	28	1519	64	137	6
	2 детей	108	2	1356	27	3235	65	280	6
	3 и более	57	2	669	28	1549	64	137	6
Более 39	1 ребенок	21	1	356	24	987	66	125	8
	2 детей	52	2	813	25	2147	66	263	8
	3 и более	59	2	599	25	1580	65	189	8

Таблица 4

Стратегия проектирования просветительской деятельности с учетом родительской компетентности*

Группа	Возраст		
	до 30 лет	от 30 до 39 лет	старше 39 лет
1 группа – сектор повышенного внимания	С 1 ребенком	С 2 детьми	С 3 детьми и более
2 группа – потребность в дополнительной информации	С 1 ребенком	С 2 детьми	С 2 детьми
3 группа – помощь в конкретизации знаний и умений	С 1 ребенком	С 2 детьми	С 2 детьми
4 группа – консультации по саморазвитию	С 1 ребенком	С 2 детьми	С 2 детьми

* В таблице отражены наиболее частотные показатели.

формационную и методическую поддержку (компетентное родительство);

• стимулировать формирование субъектности семьи как воспитательного института и реализацию ее воспитательного потенциала посредством создания ситуации успеха (автономное родительство);

• способствовать интеграции родительского сообщества (ресурсное родительство).

Модель определяет направления (содержание), технологии родительского просвещения в зависимости от цели взаимодействия специалистов с семьей, адресата, пользователя и наличных условий.

Реализация модели позволила определить доминирующие стратегии индивидуально-ориентированного взаимодействия с семьей с учетом родительских запросов и возможностей образовательных организаций.

Таким образом, моделирование универсальной модели индивидуально ориентированного родительского просвещения в образовании позволяет выстраивать оптимальное взаимодействие с семьями обучающихся на основе изучения родительских запросов и реализации соответствующих возможностей специалистов. Такой подход обеспечивает устойчивую положительную динамику в изменении родительских компетенций, что выражается в преобладании позиции семьи «автономное родительство», характеризующейся стремлением родителей к развитию компетенций в области повышения родительской культуры [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Григорьев С.И.* Виталистская социология: парадигма настоящего и будущего: (избранные статьи по неклассической социологии). Барнаул: АРНЦ СО РАО, 2001. 229 с.
2. Компетентное родительство: от теории к практике: методическое пособие / Авторы-сост.: А.А. Майер, Г.Н. Гришина, Т.В. Зеленкова. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. 52 с.
3. *Радостева А.Г.* Родительство как психологическое явление. Факторы, влияющие на его формирование // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия Психологические и педагогические науки. 2013. № 1. С. 100–108.
4. Российская Федерация. Законы. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года / Президент России: официальный сайт: URL: http://kremlin.ru/acts/constitution (дата обращения: 10.04.2025).
5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года: последняя редакция / Консультант плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.04.2025).
6. Российская Федерация. Президент. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ от 07.05.2024 года № 309 / Президент России: официальный сайт. URL: http://kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 10.04.2025).
7. Российская Федерация. Президент. О проведении Года семьи: Указ от 22 ноября 2023 г. № 875 // Президент России: официальный сайт. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49978 (дата обращения: 10.04.2025).
8. Российская Федерация. Министерства просвещения Российской Федерации. Письмо от 21 ноября 2024 г. N 03-1663 «О подготовке к внедрению программы просветительской деятельности для родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций» / Гарант.ру. URL: https://base.garant.ru/411146967/ (дата обращения: 10.04.2025).
9. Сознательное родительство: ресурсы самообразования и саморазвития / Авторы-сост.: А.А. Майер, Э.Н. Яковлева, Г.Н. Гришина. Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. 40 с.
10. *Яковлева Э.Н., Майер А.А., Зеленкова Т.В., Петрова Е.А., Гришина Г.Н.* База данных материалов проекта по теме: «Проектирование типовой модели сопровождения родительского просвещения в системе дошкольного образования с использованием вариативных технологий» (регистрация базы данных: номер свидетельства: RU 2024625815; дата регистрации: 26.11.2024).
11. *Яковлева Э.Н., Майер А.А., Гришина Г.Н., Сорокина В.А.* Организация деятельности консультационно-методического центра. Поддержка семей в воспитании детей младенческого и раннего возраста (опыт Московской области): учебно-методическое пособие / науч. ред. А.А. Майер. М.: Издательский дом “Цветной мир”, 2020. 80 с.
12. *Dubin P.* Human relations in administration Englewood Cliffs, N.J., 1961. 635 p.

REFERENCES

1. Grigor’ev S.I. Vitalistskaja sociologija: paradigma nastojashhego i budushhego: (izbrannye stat’i po neklassicheskoj sociologii) [Vitalist Sociology: A Paradigm for the Present and the Future: (Selected Articles on Non-Classical Sociology)]. Barnaul: ARNC SO RAO, 2001. 229 p. (in Russian).
2. Kompetentnoe roditel’stvo: ot teorii k praktike. Avtory-sost.: A.A. Majer, G.N. Grishina, T.V. Zelenkova. [Competent Parenting: From Theory to Practice]. Orehovo-Zuevo: GGTU, 2021. 52 p. (in Russian).
3. Radosteva A.G. Roditel’stvo kak psihologicheskoe javlenie. Faktory, vlijajushhie na ego formirovanie [Parenthood as a psychological phenomenon. Factors influencing its formation]. *Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences.* 2013. No. 1. P. 100–108. (in Russian).
4. Rossijskaja Federacija. Zakony. Konstitucija Rossijskoj Federacii [The Constitution of the Russian Federation]. *President of Russia: official website.* Available at: http://kremlin.ru/acts/constitution (date of the Application: 10.04.2025). (in Russian).
5. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal’nyj zakon № 273-FZ [Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation”]. *Consultant Plus.* Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of the Application: 10.04.2025). (in Russian).
6. Rossijskaja Federacija. Prezident. O nacional’nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda: Ukaz ot 07.05.2024 goda № 309 [Executive Order on Russia’s development goals through 2030 and for the future until 2036]. *President of Russia: official website.* Available at: http://kremlin.ru/acts/bank/50542 (date of the Application: 10.04.2025). (in Russian).
7. Rossijskaja Federacija. Prezident. O provedenii Goda sem’i: Ukaz ot 22 nojabrja 2023 g. № 875 [On the implementation of the Year of the Family: Decree of November 22, 2023 No. 875]. *President of Russia: official website.* Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49978 (date of the Application: 10.04.2025). (in Russian).
8. Rossijskaja Federacija. Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii. Pis’mo ot 21 nojabrja 2024 g. N 03-1663 “O podgotovke k vnedreniju programmy prosvetitel’skoj dejatel’nosti dlja roditelej vospitannikov doshkol’nyh obrazovatel’nyh organizacij” [On preparation for the implementation of the educational program for parents of pupils of preschool educational organizations]. *Garant.ru*. Available at: https://base.garant.ru/411146967/ (date of the Application: 10.04.2025). (in Russian).
9. Soznatel’noe roditel’stvo: resursy samoobrazovanija i samorazvitija [Conscious Parenting: Resources for Self-Education and Self-Development]. Orehovo-Zuevo: GGTU, 2021. 40 p. (in Russian).

10. Jakovleva Je.N., Majer A.A., Zelenkova T.V., Petrova E.A., Grishina G.N. Baza dannyh materialov proekta po teme: “Proektirovanie tipovoj modeli soprovozhdenija roditel’skogo prosveshhenija v sisteme doshkol’nogo obrazovanija s ispol’zovaniem variativnyh tehnologij” (registracija bazy dannyh: nomer svidetel’stva: RU 2024625815; Data registracii: 26.11.2024) [Design of a standard model of support for parental enlightenment in the preschool education system using variable technologies]. (in Russian).
11. Jakovleva Je.N., Majer A.A., Grishina G.N., Sorokina V.A. Organizacija dejatel’nosti konsul’tacionno-metodicheskogo centra. Podderzhka semej v vospitanii detej mladencheskogo i rannego vozrasta (opyt Moskovskoj oblasti) [Organization of the activities of the consulting and methodological center. Support for families in raising infants and young children (experience of the Moscow region)]. Moscow: Izdatel’skij dom “Cvetnoj mir”, 2020. 80 p. (in Russian).
12. Dubin P. Human relations in administration Englewood Cliffs, N.J., 1961. 635 p.

Поступила в редакцию: 06.05.2025
Поступила после рецензирования: 30.05.2025
Поступила к публикации: 13.06.2025

Received: 06.05.2025
Revised: 30.05.2025
Accepted: 13.06. 2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.056 УДК 37.01

Жакиенова А.А.,
Алтайскийй государственный педагогический университет

ЖАКИЕНОВА АЛИЯ АМАНГЕЛЬДИНОВНА

Республика Казахстан, город Павлодар

магистр педагогики, аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет. Сфера научных интересов: высшее профессиональное образование, ценностный подход в профессиональном образовании, задачный подход. Автор пяти опубликованных научных работ. Электронная почта: gakienova@mail.ru

ALIYA A. ZHAKIYENOVA

Pavlodar, Republic of Kazakhstan

Master of Pedagogy, Postgraduate at the Department of General and Social Pedagogy, Altai State Pedagogical University. Research interests: higher professional education, value-based approach in professional education, task-based approach. Author of five published scientific works. E-mail address: gakienova@mail.ru

Педагогическая задача как средство диагностики профессионально-ценностных установок будущих педагогов

Аннотация. Статья посвящена анализу диагностических возможностей педагогических задач в оценке уровня сформированности профессионально-ценностных установок будущих педагогов. Данные установки рассматриваются как интегративная система, включающая ценности, убеждения, эмоциональную вовлеченность, готовность к действию и рефлексивность. В исследовании сопоставлены результаты двух диагностических подходов, один из которых предполагает применение комплекса психолого-педагогических методик, а другой – комплекса педагогических задач. Установлено, что педагогические задачи позволяют зафиксировать реальные проявления сформированности профессионально-ценностных установок в конкретных профессиональных ситуациях и получить более объективную картину диагностируемой характеристики.

Ключевые слова: профессионально-ценностные установки педагогов, диагностика уровня сформированности профессионально-ценностных установок, педагогические задачи, подготовка педагогов в вузе.

Для цитирования: *Жакиенова А.А.* Педагогическая задача как средство диагностики профессионально-ценностных установок будущих педагогов // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 56–64. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.056

Abstract. The article is devoted to the analysis of diagnostic capabilities of pedagogical tasks in assessing the level of formation of professional and value attitudes of future teachers. These attitudes are considered as an integrative system that includes values, beliefs, emotional involvement, readiness for action and reflexivity. The study compares the results of two diagnostic approaches, one of which involves the use of a set of psychological and pedagogical methods, and the other – a set of pedagogical tasks. It has been established that pedagogical tasks allow us to record real manifestations of the formation of professional and value attitudes in specific professional situations and get a more objective picture of the diagnosed characteristic.

Keywords: professional and value attitudes of teachers, diagnostics of the level of formation of professional and value attitudes, pedagogical tasks, training of teachers at a university.

For citation: Zhakiyenova A.A. Pedagogical Task as a Diagnostic Tool for Professional-Value Orientations of Future Educators. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 56–64. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.056

© Жакиенова А.А., 2025

Введение. Современные подходы к подготовке педагогов в условиях трансформации системы образования, роста требований к гуманистическому содержанию педагогической практики предполагают постановку акцента не только на знаниевые и компетентностные, но и на ценностно-смысловые основания их профессиональной деятельности. В этой связи особую значимость приобретает исследование профессионально-ценностных установок (далее – ПЦУ) будущих педагогов. Под *профессионально-ценностными установками* мы понимаем динамическую целостную систему личностно значимых ценностей, убеждений и принципов, которая определяет отношение и готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности, в том числе отношение к профессии, ученикам, коллегам и образовательному процессу в целом.

Алтайскиий государственный педагогический университет

Проблеме профессионально-ценностных установок (ПЦУ) посвящен ряд теоретических исследований. В научной литературе раскрыто понятие ПЦУ (Е.И. Ерошенкова, И.Ф. Исаев, О.Н. Калиновская, А.Н. Косолапов, Р.Р. Садеков, И.С. Скляренко, М.К. Шнарбекова), изучены структура, компоненты и уровни их сформированности (Е.И. Ерошенкова, М.Н. Киреев, Е.Н. Коренева, А.Н. Косолапов). Аксиологические основания формирования ПЦУ рассматриваются в работах Н.А. Асташовой, Е.В. Джавахишвили, Г.М. Карапетян. Исследователями подчеркивается значимость профессионально-нравственных, гуманистических ценностей как фундамента профессионального сознания педагога.

Педагогические условия формирования ПЦУ анализируются в исследованиях А.С. Андрюниной, Н.А. Вдовиной, О.Б. Дарвиш, Е.И. Ерошенковой, О.В. Кудашкиной. Авторами выделяются такие факторы, как образовательная среда, личностно-ориентированный подход, профессиональная рефлексия, включенность в ценностно-насыщенную деятельность и влияние инновационного контекста.

Наименее изученной остается область оценки ПЦУ, отсутствует устойчивая методика выявления и оценки уровня их сформированности. Таким образом, *актуальность* темы нашего исследования «Педагогическая задача как средство диагностики профессионально-ценностных установок будущих педагогов» обусловлена необходимостью поиска эффективных методов диагностики ПЦУ на начальном этапе профессионализации, в период обучения в вузе.

Цель исследования: выявить диагностические возможности педагогических задач как средства оценки уровня сформированности ПЦУ будущих педагогов.

Для достижения данной цели были определены следующие *задачи*:

- обосновать эффективность использования педагогических задач в диагностике ПЦУ будущих педагогов;
- сравнить результаты оценки сформированности ПЦУ, выявленные с помощью педагогических задач и комплекса психолого-педагогических методик.

Гипотеза исследования:

- одним из средств, позволяющих выявить глубинные ценностные установки будущего учителя, является педагогическая задача;
- педагогические задачи, моделирующие профессиональные ситуации, позволяют более точно диагностировать уровень сформированности ПЦУ, чем психолого-педагогические методики, так как требуют от испытуемых проявления ценностных установок в конкретных действиях и решениях.

Теоретические основы исследования. Проблематике применения педагогической задачи в разных аспектах образовательного процесса посвящено множество теоретических и прикладных работ. Классическое определение задачи как формы мыслительной деятельности, направленной на достижение цели в заданных условиях, берет свое начало в работах представителей деятельностного подхода в психологи – А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Согласно А.Н. Леонтьеву, задача – это цель, заданная в конкретной предметной ситуации, в условиях, которые определяют способы ее достижения [5, с. 51]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что всякий мысли-

тельный акт представляет собой действие, направленное на разрешение задачи, которая содержит в себе цель и условия ее достижения, и что мышление возникает из проблемной ситуации, побуждаемой потребностью в понимании [7, с. 391].

В педагогическом контексте задача дополняется требованием учитывать ценностные, этические и личностные основания решений. Это обусловлено тем, что педагогическая деятельность направлена не только на передачу знаний, но и на формирование личности, требующее нравственной ответственности со стороны педагога. Как подчеркивает В.В. Сериков, педагогика невозможна без личностного смысла и осознания ценностных ориентиров в поведении учителя [8, с. 148].

Педагогическая задача, как отмечают В.А. Сластенин и И.Ф. Исаев, является основной единицей педагогического процесса – динамичной системы взаимодействия педагога и обучающихся. Такая задача выполняет свою функцию лишь тогда, когда она принята учеником и становится значимой для него. Ее содержание и способы решения должны соотноситься с внутренним миром обучающегося, его опытом и мотивацией [9, с. 64–65].

В педагогической литературе представлены различные определения педагогической задачи (далее – ПЗ). Так, в учебнике «Педагогика» под редакцией В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова ПЗ трактуется как элементарная единица педагогического процесса, представляющая собой специально организованную ситуацию, направленную на достижение воспитательной или обучающей цели, реализуемую во взаимодействии педагога и воспитанников [9, с. 146]. Это определение акцентирует внимание на целевой и процессуальной стороне задачи, а также на значимости субъектного взаимодействия.

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова педагогическая задача рассматривается как осмысление сложившейся педагогической ситуации и принятие на этой основе решений и плана необходимых действий [4, с. 41].

Интерпретация, представленная Е.В. Ширшовым в словаре ключевых понятий и определений, подчеркивает аксиологическую составляющую ПЗ: педагогическая задача определяется как целевое направление педагогической деятельности, обеспечивающее оптимальные условия для гармоничного развития личности [10].

В контексте настоящего исследования принципиально важно разграничить понятия «ПЗ» и «кейс». Несмотря на схожесть, заключающуюся в том, что в основе обоих лежит проблемная ситуация, их методологическое и аксиологическое содержание существенно различается. Кейс представляет собой внешне заданную модель ситуации, ориентированную преимущественно на рациональный анализ и поиск оптимального решения. ПЗ, напротив, нацелена на внутреннюю активность субъекта – его личностное включение, эмоциональное переживание и ценностное самоопределение. В рамках событийного подхода ПЗ выступает не просто как логическая конструкция для принятия решения, а как инструмент организации образовательного события. Образовательное событие, в отличие от кейса, не ограничивается совокупностью условий или вариантов действия. Оно связано с глубинной трансформацией отношения субъекта к ситуации, с переходом на новый уровень осознания профессиональной и личностной позиции.

Именно в этом контексте ПЗ рассматривается как эффективное средство диагностики и формирования ПЦУ. Она позволяет выявить уровень внутренней готовности будущего педагога к профессиональному выбору, активизирует ценностную рефлексию и способствует формированию личностно значимых ориентиров на основе проживания профессиональной ситуации-события.

В силу этих характеристик ПЗ приобретает не только обучающий, но и диагностико-развивающий потенциал. Будучи смоделированной на основе реальных или приближенных к реальности профессиональных ситуаций, она позволяет не просто оценить знаниевый уровень студента, но и выявить степень сформированности его профессионально-ценностных установок.

ПЗ воспроизводят профессиональные ситуации, требующие от обучающегося осмысленных решений, обеспечивая тем самым включенность в ценностно ориентированную деятельность, в ходе которой активизируются глубинные установки личности. Г.А. Балл подчеркивает, что «формирование и развитие личности осуществляется только в деятельности (широко трактуемой), то есть, иначе говоря, в процессе решения задач» [1, с. 146]. При включении в решение таких задач будущий педагог имеет возможность не только осознать, но и проявить собственные профессиональные приоритеты, подтвердив их в рефлексивно-деятельностной форме.

Развивая данную мысль, В.В. Громова рассматривает учебные педагогические задачи (далее – УПЗ) как инструмент выявления концептуальной структуры профессионального опыта. В ее исследовании показано, что такие задачи позволяют зафиксировать проявление задачного, ценностного, когнитивного и операционального концептов [2, с. 243]. Экспериментальные данные подтверждают: после систематической работы с УПЗ выраженность ценностного компонента увеличилась в 2,2 раза [2, с. 244], что свидетельствует об их высоком потенциале как диагностического и развивающего средства.

Схожую позицию выражают О.Т. Парпиев и его коллеги. По их

мнению, специально сконструированные ПЗ позволяют студентам глубже вникать в события, происходящие в классе, анализировать действия учителя, осознавать цели и последствия этих действий [6, с. 2]. Такое аналитическое погружение обеспечивает не только формирование профессионального мышления, но и развитие способности к ценностной оценке педагогических ситуаций, являющейся неотъемлемой частью ПЦУ. Активное участие будущих педагогов в групповом решении задач способствует формированию у них личностной позиции, уверенности, а также способности выстраивать продуктивное взаимодействие [6, с. 2].

Весомый вклад в понимание диагностической природы педагогических задач внесли В.А. Сластенин и И.Ф. Исаев. Они определяют ПЗ как «осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности» [9, с. 341]. Осознание задачи при этом рассматривается как обязательное условие ее решения: «Если педагогическая задача не осознается, то она как таковая и не решается» [9, с. 349]. По мнению исследователей, ПЗ требует не шаблонных действий, а «анализа множества факторов, условий и обстоятельств» [9, с. 19], что позволяет использовать ее для выявления уровня осмысленности и зрелости педагогических решений.

В этом контексте показательно исследование Т.А. Шкериной, в рамках которого ПЗ применяется как средство диагностики исследовательской компетенции. Автор подчеркивает, что подобные задачи позволяют выявлять уровень сформированности профессиональных качеств у студентов [11, с. 121]. Особенно значимы в данном случае обобщенные ПЗ, которые представляют собой учебно-социальную ситуацию с личностной и социально значимой направленностью» и характеризуются неоднозначностью путей ее решения [11, с. 122]. Такая неопределенность позволяет зафиксировать, какие ценности становятся определяющими при выборе решения.

По словам Ю.А. Ивановой, важность применения задачного подхода состоит в том, что «в основе педагогической деятельности лежит решение системы особого рода задач» [3, с. 41]. В каждом решении, принимаемом учителем, проявляется личная ответственность, осмысленность, креативность и готовность оценивать результаты своей деятельности [3, с. 41]. Все это напрямую связано с ценностными ориентирами будущего педагога. Именно в процессе решения задач у студентов формируется способность к рефлексивному анализу и педагогическому влиянию [3, с. 42].

Важной для нашего исследования является позиция Ю.А. Ярышкиной, акцентирующей внимание на личностном смысле ПЗ. Автор утверждает: «Современному учителю необходимо умение видеть проблему и переводить ее в ранг ПЗ, обретающей личностный смысл» [12, с. 1]. В таком понимании ПЗ становится способом активизации творческого потенциала, а ее решение – индикатором профессиональной зрелости. Исследователь определяет ее как «мерную ленту», с помощью которой можно «измерить и зафиксировать… творческий потенциал учителя» [12, с. 4]. Ю.А. Ярышкина подчеркивает: без осознания сути ПЗ невозможно достичь ни педагогической эффективности, ни подлинного личностного включения [12, с. 6].

Одним из значимых методологических оснований диагностики профессионально-ценностных установок является четырехуровневая модель их формирования, разработанная в русле акмеологического подхода Н.В. Кузьминой. Эта модель отражает закономерный процесс усложнения и углубления личностной включенности субъекта в профессиональную деятельность. Согласно этой модели, выделяются следующие уровни:

- адаптивный, при котором наблюдается формальное следование внешним нормам и слабая личностная вовлеченность в ценностное содержание профессии;
- воспроизводящий, характеризующийся частичным усвоением профессиональных ценностей и нормативным поведением;
- интегративный, на котором ценности становятся осознанной частью профессиональной идентичности, формируется готовность к рефлексии;
- акмеологический, отражающий сформировавшуюся внутреннюю мотивацию, устойчивую систему профессиональных ценностей и высокую степень личностной зрелости.

Данная типология легла в основу шкального оценивания уровня сформированности ПЦУ в рамках эмпирического этапа исследования.

Ход и результаты эмпирического этапа исследования.

Цель эмпирического этапа исследования: выявление эффективности ПЗ как средства диагностики ПЦУ будущих педагогов в сравнении с психолого-педагогическими методами.

База исследования. Павлодарский педагогический университет имени Ә. Марғұлан.

Сроки проведения исследования. Эмпирический этап исследования был реализован в течение весеннего семестра 2025 года в онлайн-формате с использованием цифровых инструментов (Google-форм). В этот период были проведены два независимых онлайн-опроса, направленных на диагностику ПЦУ студентов. Каждый из опросов опирался на один из диагностических подходов: первый – на психолого-педагогические методики, второй – на решение педагогических задач.

Контингент исследования. На эмпирическом этапе в исследо-

вании приняли участие студенты 3 курса, обучающиеся по различным образовательным программам («Педагогика и методика начального обучения», «Биология», «Иностранный язык», «Физическая культура и спорт»). Ключевым критерием включения в выборку являлось добровольное согласие на участие и прохождение двух опросов с помощью Google-форм. К участию в исследовании были приглашены 40 обучающихся, однако оба опроса полностью прошли 31 человек. Целесообразность выбора именно студентов 3 курса обусловлена тем, что они изучили основные дисциплины психолого-педагогического цикла, прошли педагогическую практику в школе, находятся на стадии активного формирования профессионально-ценностных установок. Особое внимание в исследовании уделялось не количественному охвату, а глубинному анализу результатов. Акцент был сделан на качественный анализ содержательных характеристик ответов испытуемых с целью определения уровня сформированности ПЦУ при решении ПЗ.

Методики и процедура проведения исследования. Первая форма содержала ПЗ, представлявшую собой контекстное описание профессиональной ситуации, а также открытые вопросы, направленные на выявление каждого из компонентов ПЦУ, и задание на самостоятельную разработку ПЗ.

Например, по поведенческому компоненту была предложена следующая ситуация: «Вы проводите открытый урок с использованием цифровой презентации. Присутствуют завуч, методист, молодой коллега-стажер и несколько родителей обучающихся. Перед началом урока у вас внезапно перестает работать проектор, а презентация играла ключевую роль. Дети шумят, присутствующие смотрят на часы, и вам нужно действовать. Времени на устранение технической неполадки нет». К задаче прилагались следующие вопросы: «Каковы будут ваши действия в данной ситуации? Опишите их поэтапно. Какие внутренние установки, качества и принципы помогут вам справиться с ситуацией? Что для вас важнее в такие моменты: соблюдение плана, спокойствие, творчество, взаимодействие с детьми, соблюдение внешних ожиданий? Поясните свой выбор. Какие действия вы предпримете после урока для анализа и коррекции произошедшего? Сформулируйте собственную ПЗ, отражающую поведенческий компонент ПЦУ».

ПЗ, использованные в исследовании, являются авторскими разработками. Они были специально сконструированы с помощью ИИ-инструмента в соответствии со структурой ПЦУ. Каждая задача была ориентирована на выявление конкретного компонента установки (смыслового, эмоционально-ценностного, поведенческого или регулятивного) и соответствовала педагогическим реалиям, близким студентам.

Вторая форма включала адаптированный комплекс психолого-педагогических методик, соответствующих четырем компонентам ПЦУ. Для диагностики смыслового компонента использовалась модифицированная методика М. Рокича. Вместо ранжирования ценностей применялась их оценка по 5-балльной шкале, что повысило удобство применения цифрового формата опроса и валидность результатов. Поведенческий компонент оценивался с помощью адаптированной методики А.В. Крыловой и И.А. Игнатковой, в которой сохранена структура оригинала, но уточнены формулировки под профессиональный контекст. Эмоционально-ценностный компонент оценивался на основе сокращенной версии методики В.В. Бойко, включающей высказывания, релевантные педагогической эмпатии. Регулятивный компонент ПЦУ диагностировался с помощью опросника рефлексивности А.В. Карпова, адаптированного под цифровой формат с упрощенной шкалой и переработанными утверждениями для повышения доступности восприятия.

Уровни, выделенные на основе модели Н.В. Кузьминой, оценивались следующим образом:

- адаптивный (1 балл) – формальное следование внешним нормам;
- воспроизводящий (2 балла) – частичное принятие ценностей;
- интегративный (3 балла) – осознанное включение ценностей и развитие рефлексии;
- акмеологический (4 балла) – сформированная профессиональная идентичность и внутренняя мотивация.

Полученные по каждой форме данные были проанализированы согласно данным критериям. Это позволило определить уровни сформированности ПЦУ по результатам решения задач и реализации психолого-педагогических методик оценки ее компонентов.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ итогов диагностики ПЦУ выявил значимые расхождения в уровнях их сформированности в зависимости от применяемого диагностического инструментария. По результатам решения ПЗ у большинства студентов (17 из 31) зафиксирован воспроизводящий уровень с элементами адаптивности –наличие отдельных проявлений ценностей и понимания профессии без глубокой интеграции в профессиональную позицию (см. Рисунок 1).

Адаптивный уровень, отражающий формальное принятие ценностей и ориентацию на внешние требования, был диагностирован у 14 участников. Интегративные и акмеологические уровни по результатам задачного подхода не зафиксированы.

Иная картина получена по итогам применения психолого-педагогических методик: 15 студентов достигли акмеологического уров-

ня, а 16 – интегративного. Эти данные свидетельствуют о более высоком уровне осознанности и теоретической зрелости декларируемых установок. Однако при сравнении с результатами решения задач наблюдается явный разрыв между показателями самооценки и реальным поведением в профессиональных ситуациях.

Например, по смысловому компоненту (методика М. Рокича) студенты продемонстрировали акмеологический уровень, в то время как при решении задач преобладал воспроизводящий уровень. Аналогично, определение эмоционально-ценностного компонента по шкале В.В. Бойко показало высокий уровень чувствительности, однако при решении ПЗ отзывчивость проявлялась редко. Оценка поведенческого (методика А.В. Крыловой) и регулятивного (методика А.В. Карпова) компонентов также вывила высокие показатели самооценки, но при решении задач поведение оставалось шаблонным и формальным.

Такое расхождение объясняется различием в характере диагностируемых параметров. Психолого-педагогические методики выявляют то, как испытуемый осознает и оценивает свои установки, то есть действует на уровне представлений, знаний, эмоционального отношения. ПЗ воссоздают профессиональные ситуации, требующие осуществления действия и принятия решений на основе ценностных установок. Это позволяет зафиксировать не только знание, но и степень интеграции установок в реальную педагогическую позицию, их практическую реализацию.

Рисунок 2 и сводная таблица иллюстрируют, что по всем четырем компонентам ПЦУ оценки по тестам выше, чем при решении задач: регулятивный компонент – 4 балла против 2,07; смысловой – 3,78 против 2,06; поведенческий – 3,44 против 1,87; эмоционально-ценностный – 3,41 против 2,11. Наибольший разрыв зафиксирован по регулятивному (-1,93) и смысловому (-1,72) компонентам.

Таблица представляет сравнительный анализ двух подходов по основным критериям:

- психолого-педагогические методики фиксируют осознанные установки и самооценку, что повышает риск социально желательных ответов;
- ПЗ требуют профессионального поведения, проявления установок в действиях, снижая вероятность искажения данных;
- ПЗ позволяют комплексно оценить интеграцию всех компонентов ПЦУ, тогда как тесты дают фрагментарную картину.

Это подтверждает, что задачный подход позволяет составить более реалистичную картину сформированности ПЦУ и выявить дефициты, не фиксируемые традиционными методами. Особенно выраженный разрыв в регулятивной и смысловой сферах указывает на трудности студентов в проявлении таких качеств, как осмысленность, рефлексия, ценностная устойчивость при решении профессиональных задач.

В дополнение к анализу предложенных педагогических ситуаций испытуемым было предложено самостоятельно разработать по одной ПЗ, ориентированной на применение каждого из четырех компонентов ПЦУ. Данное задание выполняло диагностическую и метарефлексивную функцию: оно позволяло выявить не только уровень осознания ценностей, но и степень их интеграции в профессиональное мышление. В рамках статьи мы подробно останавливаемся на поведенческом компоненте, так как

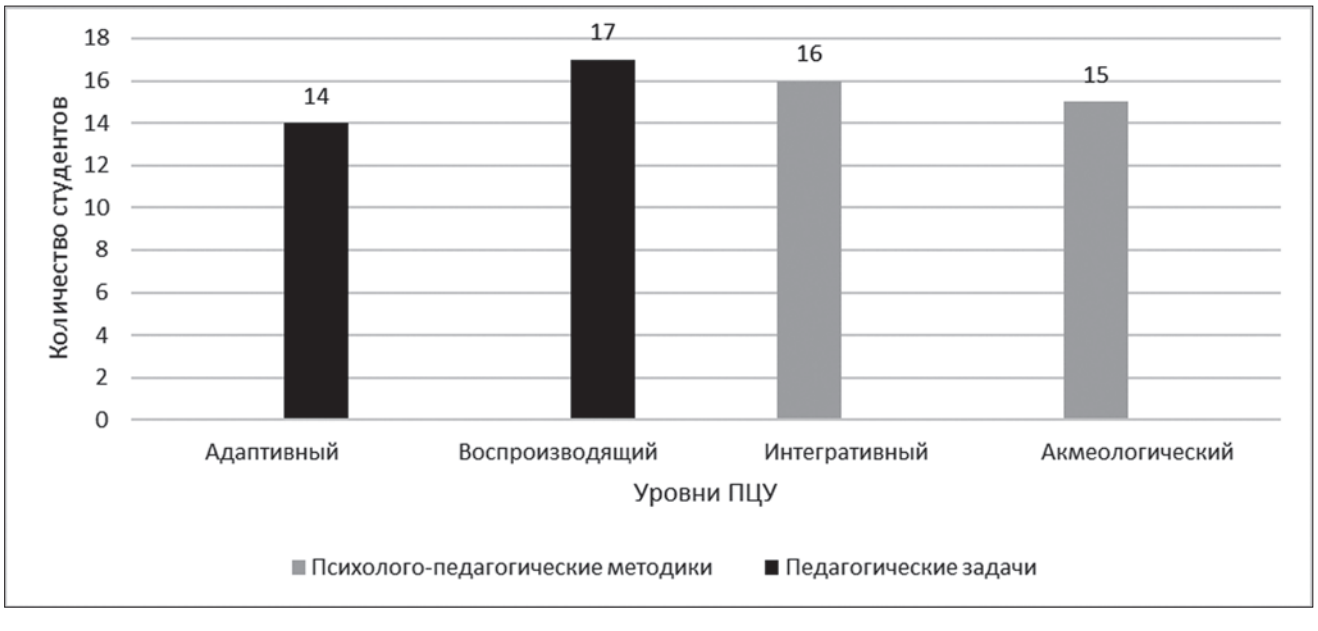


***Рисунок 1**. Сравнение уровней ПЦУ по разным способам диагностики*

выше приведен пример исходной ситуации, предложенной для анализа. Из 31 участника 28 справились с заданием, предложив разнообразные сценарии, касающиеся ситуаций неопределенности, сбоев, взаимодействия с обучающимися и внешнего давления.

Тематический анализ показал, что большая часть задач фокусировалась на управлении классом и организации поведения учеников, в то время как аспекты самообладания, адаптивности и внутренней рефлексии были выражены менее отчетливо. Например, одна из задач описывала ситуацию, в которой учитель проводит контрольную работу, а один из учеников сознательно нарушает дисциплину в присутствии администрации. Студент предлагал не просто восстановить порядок, но и объяснить классу важность уважительного отношения, что демонстрирует начальный уровень ценностной интеграции. Подобные задания увеличиваю глубину анализа ПЦУ испытуемых на основе диагностических методик: они позволяют оценить не только наличие представлений о ценностях, но и способность воспроизводить их в моделируемой профессиональной деятельности.

Заключение. Задачный подход, разработанный в трудах Г.А. Балла, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и других, рассматривается нами как методологическая основа, позволяющая использовать ПЗ для объективной диагностики ПЦУ студентов педагогического вуза.

Проведенное исследование подтвердило, что ПЗ является эффективным инструментом диагностики ПЦУ будущих педагогов. В отли-

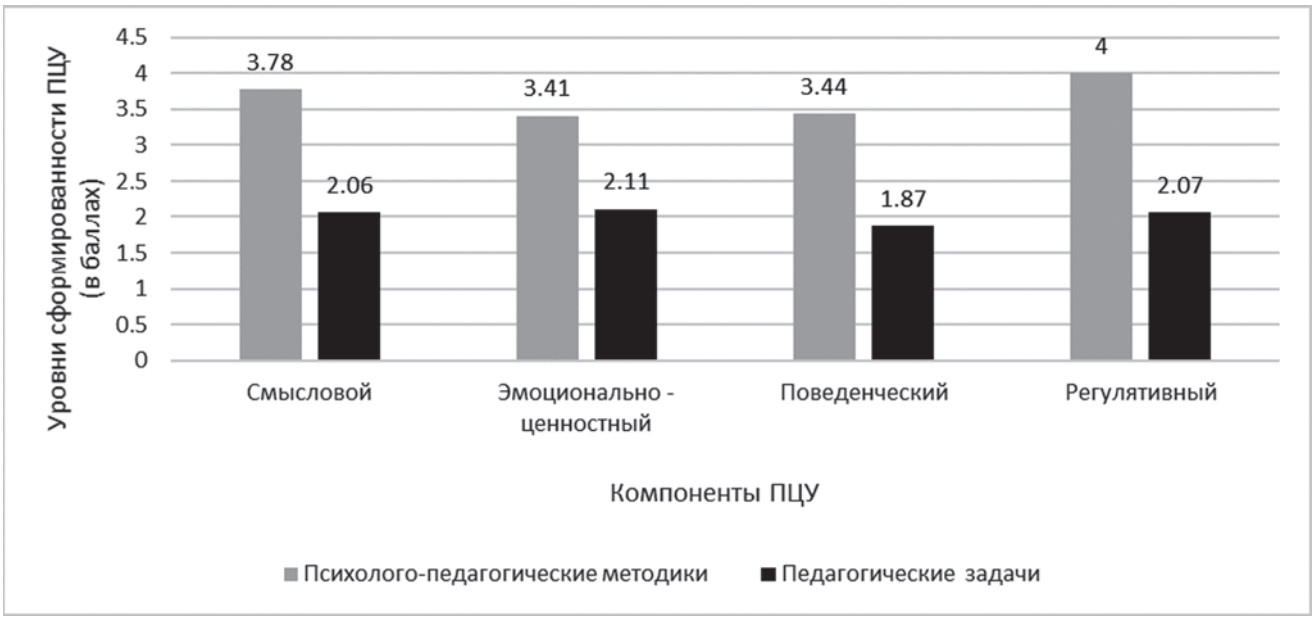


Рисунок 2. *Сравнение уровней сформированности компонентов ПЦУ по результатам применения психолого-педагогических методик и ПЗ*

Таблица

Сравнение подходов к диагностике ПЦУ будущих педагогов

Критерий	Психолого-педагогические методики	Педагогические задачи	Вывод
Измеряемое содержание	Осознанные ценности и установки	Действия и решения в ситуациях	ПЗ позволяют выявить реализацию установок
Форма ответа	Самооценка, рефлексия	Профессиональное поведение	ПЗ ближе к реальности
Риск социально желательных ответов	Высокий	Низкий	ПЗ дают более достоверный результат
Проверка интегративности ПЦУ	Фрагментарная	Целостная	ПЗ показывают, как работают все компоненты ПЦУ вместе

чие от психолого-педагогических методик, ПЗ позволяют выявить не декларативный, а практический уровень интеграции ценностей через действия в условиях неопределенности, требующих личностного выбора и профессиональной ответственности.

Особую ценность имеет задание по самостоятельной разработке задач: оно усилило метарефлексию студентов и позволило зафиксировать разницу между внешним управлением и внутренней ориентацией на ценности. Задачный подход продемонстрировал высокий потенциал как для диагностики, так и для формирования ПЦУ, особенно при вариативном построении заданий.

Несмотря на возможные трудности в интерпретации и стандартизации, задачный подход не требует интеграции с другими способами диагностики. Напротив, его потенциал раскрывается при условии продуманного расширения форматов: использование серий задач по компонентам ПЦУ, моделирование условий неопределенности, ретроспективный анализ, смена ролевых позиций, разработка собственных задач и др.

Таким образом, с использованием ПЗ возможно построение многоуровневой, гибкой и валидной системы диагностики ПЦУ. Это делает задачный подход не только достоверным инструментом оценки, но и действенным средством формирования ПЦУ будущего педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
2. *Громова В.В.* Использование учебных педагогических задач при формировании умений учителя концептуализировать профессиональный опыт // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2015. № 3. С. 242–245.
3. *Иванова Ю.А.* Подготовка будущих учителей к инновационной деятельности на основе применения педагогических задач // Грани познания. 2012. № 6 (20). С. 41–43.
4. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. М.: Академия, 2005. 176 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. *Парпиев О.Т., Қурбонов К.М., Ахатов Д.Н.* Использование педагогических задач в процессе подготовки будущих специалистов // Экономика и социум. 2021. № 11 (90). С. 1–3. URL: https://www.iupr.ru (дата обращения: 05.05.2025).
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1957. 392 с.
8. *Сериков В.В*. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
9. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Академия, 2013. 512 с.
10. *Ширшов Е.В.* Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения: словарь ключевых понятий и определений. М., 2017. URL: https://monographies.ru/en/book/section?id=13601 (дата обращения: 05.05.2025).
11. *Шкерина Т.А.* Педагогические задачи как средство диагностирования исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 119–123.
12. *Ярышкина Ю.А.* Педагогическая задача как средство становления субъектно-авторской позиции учителя // Великие Луки: МОУ «Педагогический лицей», ПГПУ имени С.М. Кирова. URL: http://www.pgsk.ru (дата обращения: 05.05.2025).

REFERENCES

1. Ball G.A. Teoriya uchebnykh zadach: psikhologo-pedagogicheskij aspekt [Theory of Learning Tasks: Psychological and Pedagogical Aspect]. Moscow: Pedagogika, 1990. 184 p. (in Russian).
2. Gromova V.V. Ispol’zovanie uchebnykh pedagogicheskikh zadach pri formirovanii umenij uchitelya kontseptualizirovat’ professional’nyj opyt [Using Educational Pedagogical Tasks in Developing Teachers’ Skills to Conceptualize Professional Experience]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V.P. Astaf’eva*. 2015. No. P. 242–245. (in Russian).
3. Ivanova Yu.A. Podgotovka budushchikh uchitelej k innovatsionnoj deyatel’nosti na osnove primeneniya pedagogicheskikh zadach [Training Future Teachers for Innovative Activity Based on the Use of Pedagogical Tasks]. *The boundaries of knowledge.* 2012. No. 6 (20). P. 41–43. (in Russian).
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar’ [Pedagogical Dictionary]. Moscow: Akademiya, 2005. 176 p. (in Russian).
5. Leont’ev A.N. Deyatel’nost’. Soznanie. Lichnost’ [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (in Russian).
6. Parpiev O.T., Qurbanov K.M., Akhatov D.N. Ispol’zovanie pedagogicheskikh zadach v processe podgotovki budushchikh specialistov [Use of Pedagogical Tasks in the Process of Training Future Specialists]. *Economy and society.* 2021. No. 11 (90). P. 1–3. Available at: https://www.iupr.ru (date of the Application: 05.05.2025). (in Russian).
7. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Uchpedgiz, 1957. 392 p. (in Russian).

8. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost’. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and Personality. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems]. Moscow: Logos, 1999. 272 p. (in Russian).
9. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mishchenko A.I., Shiyanov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional’nogo obrazovaniya [Pedagogy: Textbook for Higher Education Students]. Moscow: Akademiya, 2013. 512 p. (in Russian).
10. Shirshov E.V. Informatsiya, obrazovanie, didaktika, istoriya, metody i tekhnologii obucheniya: slovar’ klyuchevykh ponyatij i opredelenij [Information, Education, Didactics, History, Methods and Teaching Technologies: Dictionary of Key Concepts and Definitions]. Moscow, 2017. Available at: https://monographies.ru/en/book/section?id=13601 (date of the Application: 05.05.2025). (in Russian).
11. Shkerina T.A. Pedagogicheskie zadachi kak sredstvo diagnostirovaniya issledovatel’skoj kompetencii budushchikh bakalavrov – pedagogov-psikhologov [Pedagogical Tasks as a Tool for Diagnosing Research Competence of Future Bachelor Students – Educational Psychologists]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V.P. Astaf’eva.* 2014. No. 3. P. 119–123. (in Russian).
12. Yaryshkina Yu.A. Pedagogicheskaya zadacha kak sredstvo stanovleniya sub’ektno-avtorskoj pozicii uchitelya [Pedagogical Task as a Means of Forming a Subject-Author Position of a Teacher]. *Velikie Luki: MOU ‘Pedagogicheskij litsey’, PGPU imeni S.M. Kirova.* Available at: http://www.pgsk.ru (date of the Application: 10.05.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 12.05.2025
Поступила после рецензирования: 04.06.2025
Поступила к публикации: 17.06.2025

Received: 12.05.2025
Revised: 04.06.2025
Accepted: 17.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.065 УДК 37:378

Крылова К.М.,
Российский новый университет

КРЫЛОВА КСЕНИЯ МИХАЙЛОВНА

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры педагогического образования, Российский новый университет. Сфера научных интересов: обеспечение качества образования, независимая оценка качества образования. Электронная почта: KrylovaKM@yandex.ru

KSENIYA M. KRYLOVA

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Pedagogical Education, Russian New University. Research interests: education quality assurance, independent quality assessment of education. E-mail address: KrylovaKM@yandex.ru

Анализ зарубежных подходов к оценке качества высшего образования

Аннотация. Освещаются доминирующие мировые тенденции в оценке качества высшего образования. Обоснована актуальность вопроса о выборе инструментов для оценки качества образования в условиях глобализации и усиления международной образовательной конкуренции. Перечислены универсальные элементы системы оценки качества высшего образования. Проведен анализ специфики реализации аккредитации и аудита качества в разных странах, показаны различия данных процедур при решении общей задачи оценки качества. Отмечен вклад независимых аккредитационных агентств, международных рейтингов университетов и бенчмаркинга в поддержание высокого уровня качества высшего образования. Сделан вывод о движении в сторону персонализированного подхода в оценке деятельности университетов как международной тенденции.

Ключевые слова: оценка качества высшего образования, аккредитация, аудит качества, рейтинги университетов, бенчмаркинг в образовании.

Для цитирования: *Крылова К.М.* Анализ зарубежных подходов к оценке качества высшего образования // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 65–70. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.065

Abstract. The article highlights the dominant global trends in assessing the quality of higher education. The relevance of the issue of choosing tools for assessing the quality of education in the context of globalization and increasing international educational competition is substantiated. Universal elements of the system for assessing the quality of higher education are listed. The analysis of the specifics of implementing accreditation and quality audit in different countries is carried out, the differences in these procedures in solving the general problem of assessing quality are shown. The contribution of independent accreditation agencies, international university rankings and benchmarking to maintaining a high level of quality of higher education is noted. A conclusion is made about the movement towards a personalized approach in assessing the activities of universities as an international trend.

Keywords: higher education quality assessment, accreditation, quality audit, university rankings, benchmarking in education.

For citation: Krylova K.M. Analysis of Foreign Approaches to Higher Education Quality Assessment. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 65–70. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.065

© Крылова К.М., 2025

Российский новый университет

В условиях глобальных вызовов современного образования, таких как, стремительно растущая цифровизация и технологизация образовательного процесса, разрыв между уровнем образования выпускника и потребностями работодателей, стремительное увеличение доступности образования благодаря онлайн-обучению, а также международная конкуренция, вопросы оценки качества образования приобретают ключевое значение.

Цель данной статьи – представить результаты анализа зарубежных подходов к оценке качества высшего образования для выявления особенностей их реализации в разных странах, преимуществ и ограничений. Оценка качества образования в вузах – сравнительно молодое, но необходимое, стремительно развивающееся направление регуляции деятельности университетов. Причина его возникновения – массовизация высшего образования с последующим увеличением числа вузов и новых образовательных программ.

Для вузов оценка качества – это не только способ подтвердить уровень предоставляемых образовательных услуг, выявить недостатки в образовательных программах, но и возможность усилить свою конкурентоспособность на национальном и международном уровнях. Для студентов результаты оценки являются показателем качества и эффективности образовательных программ, престижности вуза и перспектив трудоустройства, что влияет на выбор абитуриентом места получения высшего образования.

Оценка качества высшего образования – это система, реализуемая во многих странах мира. Анализ опыта национальных систем оценки позволит определить основные тенденции и наиболее эффективные практики рассматриваемого нами направления деятельности вуза. В каждой национальной модели в той или иной мере прослеживаются универсальные элементы – это наличие аккредитаций, независимых оценивающих организаций и экспертов, внешнего аудита качества, самообследования, оценивания университета в целом и отдельных образовательных программ, деятельность аккредитационных агентств, государственный контроль, сбор количественной информации и изучение вузовской документации. Несмотря на общность элементов, каждая страна реализует их так, как требует национальная специфика.

Выделяют несколько основных мировых тенденций в оценке качества высшего образования:

- признание ограничений формата аккредитации и его последующее реформирование или частичный отказ от него;
- активное внедрение формата аудита качества;
- отказ от единой системы оценки университетов как фактора, негативно влияющего на разнообразие в высшем образовании [1, с. 103];
- создание независимых организаций, занимающихся вопросами обеспечения и оценки качества образования [10, p. 3–4];
- повышение значимости рейтингов университетов для развития вузов [11, p. 377–378];
- проведение вузами сравнительного анализа собственных показателей с результатами других учебных заведений с целью выбора лучших стратегий повышения качества и устранения недостатков (benchmarking) [10, p. 1–4];
- непрерывное совершенствование, подразумевающее планирование, осуществление и оценку мер по повышению качества образования [3, с. 71–76].

Аккредитация, широко распространенная по всему миру, направлена на установление соответствия университета в целом или отдельной образовательной программы минимальным стандартам качества, которые обычно задаются государством. Результатом аккредитации является строго положительное либо отрицательное решение,

причем последнее приводит к закрытию учреждения или невозможности реализации новой образовательной программы. Такая категоричность лишает процедуру гибкости и не дает университету шанса на устранение недостатков. Кроме того, аккредитация не предусматривает выявления точек роста для университета и не учитывает его индивидуальные особенности и собственные методы контроля качества.

Анализ реализации данной процедуры в разных странах показывает, что в Австрии государственные университеты освобождаются от прохождения регулярной аккредитации, ограничиваясь отчетами о внутреннем мониторинге качества. Университеты прикладных наук и частные университеты находятся под жестким контролем государства и обязаны проходить регулярную аккредитацию всего вуза и отдельных образовательных программ. По итогам экспертизы лишь малый процент вузов получает положительное решение. Делается это с целью сокращения роста новых образовательных организаций и отсева уже существующих, но не соответствующих установленным стандартам. Кроме того, университеты прикладных наук и частные университеты воспринимаются как сугубо коммерческие организации, а потому они не обязаны отчитываться о результатах своей образовательной деятельности публично [2, с. 65–66].Такой подход не способствует улучшению качества образования, развитию научной деятельности, а также уменьшает конкурентоспособность таких образовательных организаций на фоне государственных университетов.

Несколько более гибкая модель аккредитации сложилась в США. Изначально, подобно опыту Австрии, система аккредитации основывалась на строгих количественных стандартах и служила инструментом сдерживания роста числа университетов. Однако затем от стандартов отказались, сейчас аккредитационные агентства сами устанавливают достаточно общие критерии (например, целостность университета; цели, планирование и эффективность его деятельности университета; образовательные программы, профессорско-преподавательский состав и др.), а затем удостоверяются в соответствии им оцениваемых параметров посредством экспертной оценки. Процедуру аккредитации в данном случае можно назвать открытой и справедливой:

- аккредитационные агентства должны получать признание государством своей деятельности, но остаются при этом автономными и независимыми;
- результаты проверок публикуются в открытых источниках;
- вузы получают возможность компенсировать недостатки по каким-либо критериям за счет своих сильных сторон.

Таким образом, сохраняется баланс между интересами вуза и выполнением требований государства и общества [7, с. 13].

На фоне озвученных недостатков аккредитации аудит качества за рубежом видится гораздо более эффективным инструментом оценки. В отличие от аккредитации, проверяющей соответствие каждой образовательной программы или университета минимальным стандартам, аудит преследует цель удостовериться, что университет располагает внутренними инструментами мониторинга и совершенствования качества и что они функционируют исправно. Данная процедура направлена на совершенствование существующих мер поддержания качества и подразумевает охват интересов всех заинтересованных сторон.

В Китае аудит включает пять аспектов:

- достижение целей подготовки специалистов;
- соответствие целей и задач работы вузов потребностям социально-экономического развития страны и ее регионов;
- эффективность работы профессорско-преподавательского состава и образовательных ресурсов;
- эффективность действия системы обеспечения качества высшего образования;
- удовлетворенность обучающихся и работодателей [8, с. 154].

По большей части показатели в рамках аудита предполагают вариативность и предлагают вузу самостоятельно выбрать форму отчетности, следуя при этом своему намеченному курсу. Примером тому служат показатели аудита достижения цели подготовки, где указано, что университет самостоятельно устанавливает образовательную цель, соответствующую его интересам, и сам следит за ее достижением. Также «работают» показатели аудита эффективности обеспечения качества образования, по которым оцениваются внутренние механизмы обеспечения качества, отслеживания информации об успехах выпускников и оценки эффективности работы студентов, преподавателей и образовательных программ.

На наш взгляд, аккредитация и аудит качества не должны противопоставляться, поскольку эти процедуры преследуют разные цели и, дополняя друг друга, решают общую задачу – поддержание уровня качества образования. Аккредитация направлена на «настоящее», и ее целесообразно применять к программам и институциям, открывшимся впервые с целью подтверждения их соответствия минимальным стандартам. Регулярная аккредитация, будучи ресурсозатратной и стрессогенной процедурой для любой образовательной организации в силу ее четкой структуры и категоричности последующего решения, будет тормозить развитие сильных сторон университета. Формат аудита в большей мере направлен на «будущее» и хорошо подходит для регулярного мониторинга работы вуза, отслеживания используемых в нем методов вну-

треннего контроля качества, определения направления совершенствования и в целом менее «назойлив» [6, с. 632].

Контроль качества образования осуществляют не только государственные органы и аккредитационные агентства. Вспомогательные инструменты по внедрению собственных систем оценки качества для университетов предлагают и специально созданные для этого независимые структуры и модели.

В Великобритании такой организацией является Агентство по обеспечению качества высшего образования (The Quality Assurance Agency for Higher Education), созданное с целью снижения бюрократической нагрузки на университеты путем объединения органов по оценке и аудиту качества [11, p. 104]. В США с 1987 года вручается Национальная премия качества М. Болриджа (Malcolm Baldridge National Quality Award). Присуждение такой премии не сопровождается выдачей денежной суммы, однако выгодно выделяет университет на фоне остальных, может использоваться в его рекламной стратегии, но главное – поощряет образовательную организацию использовать предлагаемые инструменты для самооценки и повышения качества преподавания [9, p. 29–34].

За стандартами качества в Европе следит Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (ENQA). Разработанные ей «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в Европейском пространстве» (ESG) охватывают все виды деятельности образовательной организации и при выполнении гарантируют высокий уровень качества образовательных программ [5, с. 116]. В Китайской Народной Республике с той же целью создан Центр оценки качества высшего образования. Он осуществляет комплексную оценку вуза, охватывая такие аспекты как самооценка, институциональная оценка, профессиональная аккредитация, регулярный мониторинг, международная оценка [8, с. 153].

Эффективность вузов на национальном и международном уровнях фиксируют рейтинги. Обычно рейтингование осуществляется на основе сбора данных об образовательных организациях, находящихся в открытом доступе. Самыми влиятельными международными рейтингами на данный момент являются QS World University Rankings, Academic Ranking of World Universities (ARWU), Times Higher Education World University Rankings (THE). Для университета позиция в рейтинге – хороший инструмент повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Однако для национальной образовательной системы такой инструмент приносит мало пользы. Он не учитывает, насколько эффективно вуз взаимодействует с внешней средой, то есть, в какой мере отвечает потребностям общества и государства.

Несколько иной подход предлагается в рамках сравнительного анализа показателей вузов или бенчмаркинга. Его суть в образовании заключается в сравнении результатов университетов или национальных систем высшего образования для выявления самых эффективных практик. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) предлагает оценивать национальные системы высшего образования по таким параметрам, как соответствие образовательной политики проблемам и потребностям общества, экономическая эффективность распределения выделяемых ресурсов, соответствие образовательных результатов потребностям экономики и общества [4, с. 53]. В отличие от рейтингов, бенчмаркинг действительно отвечает целям оценки качества образования.

Обозначенные тенденции и проанализированный зарубежный опыт свидетельствуют о движении в сторону персонализированного подхода к оценке деятельности университетов. Вузы сегодня, подобно бизнес-организациям, должны отстаивать свое место на рынке образовательных услуг. На них возложена обязанность самостоятельно следить за качеством образования: разрабатывать собственные инструменты оценивания, сравнивать результаты, искать новые подходы, повышать свой статус и престиж. Роль государства и стандартизированного подхода остается важной в процессе контроля качества образования, однако образовательные организации получают все больше автономии в этом вопросе. На международном уровне обсуждается вопрос: «Как достичь равновесия между подотчетностью вуза и совершенствованием качества образования в нем?».

Результат проведенной работы может быть полезен для дальнейшего развития сравнительных исследований в области образовательной политики. Выводы данной статьи могут быть использованы для усиления отечественной системы оценки качества высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Губа К.С.* Оценка качества высшего образования: обзор международного опыта // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 3. С. 94–107. DOI: 10.15826/umpa.2019.03.022
2. *Гугелев А.В., Семченко А.А.* Опыт обеспечения качества высшего образования Австрии применительно к российским перспективам // Промышленность: экономика, управление, технологии. 2014. № 5 (54). С. 65–70. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-obespecheniya-kachestva-vysshego-obrazovaniya-avstrii-primenitelno-k-rossiyskim-perspektivam (дата обращения: 11.04.2025).

3. *Иванов В.А., Селезнева А.В.* Особенности реализации процессного подхода в системах менеджмента качества образовательных учреждений // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 1 (25). С. 70–77. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-protsessnogo-podhoda-v-sistemah-menedzhmenta-kachestva-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy (дата обращения: 11.04.2025).
4. *Крохмаль Л.А., Фефелова А.А., Бакума Д.А.* Бенчмаркинг: инструмент оценки эффективности и обеспечения развития национальных систем высшего образования // Экономика. Профессия. Бизнес. 2019. № 3. С. 48–56. DOI: 10.14258/epb201935
5. *Матвеева О.А.* Сравнительный анализ зарубежных моделей систем качества, в основе которых заложен концепт «Экселленс» // Казанский педагогический журнал. 2014. № 5 (106). С. 111–117. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-zarubezhnyh-modeley-sistem-kachestva-v-osnove-kotoryh-zalozhen-kontsept-eksellens (дата обращения: 11.04.2025).
6. Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: по материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования: 2006–2011 гг.: В 2 ч. Ч. 2 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. М.: РГГУ, 2013. С. 421–971.
7. *Похолков Ю.П., Чучалин А.И., Могильницкий С.Б., Боев О.В.* Обеспечение и оценка качества высшего образования // Высшее образование в России. 2004. № 2. С. 12–27. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-i-otsenka-kachestva-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 11.04.2025).
8. *Чжан В.* Особенности аудита в отношении оценки качества высшего образования (на примере стандартов оценки специальности «История высшего образования») // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 153–158. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-audita-v-otnoshenii-otsenki-kachestva-vysshego-obrazovaniya-na-primere-standartov-otsenki-spetsialnosti-istoriya-vysshego (дата обращения: 11.04.2025).
9. *Anastasiadou S., Taraza E., Masouras A.* Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) Quality Tool in Education. A Systematic Literature Review. European Conference on Innovation and Entrepreneurship. 2023. No. 18. P. 29–38.
10. *Kayyali M.* An Overview of Quality Assurance in Higher Education: Concepts and Frameworks. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology*. 2023. No. 4. P. 1–4.
11. *Okebukola P.A., Uvalić-Trumbić S. ed.* Quality Assurance in Higher Education Across the World CHEA International Quality Assurance. Lagos. Paris. Washington. 2023. 504 p. DOI: https://doi.org/10.19030/IBER.V10I8.5375

REFERENCES

1. Guba K.S. Otsenka kachestva vysshego obrazovaniya: obzor mezhdunarodnogo opyta [Higher education quality assessment: international practice review]. *University Management: Practice and Analysis.* 2019. Vol. 23, No. 3. P. 94–107. (in Russian). DOI: 10.15826/umpa.2019.03.022
2. Gugelev A.V., Semchenko A.A. Opyt obespecheniya kachestva vysshego obrazovaniya Avstrii primenitel'no k rossiyskim perspektivam [Higher education quality assurance practice in Austia in relation to the Russian perspective]. *Industry: economics, management, technology.* 2014. No. 5 (54). P. 65–70. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-obespecheniya-kachestva-vysshego-obrazovaniya-avstrii-primenitelno-k-rossiyskim-perspektivam (date of the Application: 11.04.2025). (in Russian).
3. Ivanov V.A., Selezneva A.V. Osobennosti realizatsii protsessnogo podkhoda v sistemakh menedzhmenta kachestva obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Implementation features of the procces approach in quality management systems of educational institutions]. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences.* 2015. No. 1 (25). P. 70–77. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-protsessnogo-podhoda-v-sistemah-menedzhmenta-kachestva-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy (date of the Application: 11.04.2025). (in Russian).
4. Krokhmal' L.A., Fefelova A.A., Bakuma D.A. Benchmarking: instrument otsenki effektivnosti i obespecheniya razvitiya natsional'nykh sistem vysshego obrazovaniy [Benchmarking: a tool for evaluating the effectiveness and assurance of higher education national systems development]. *Economics Profession Business.* 2019. No. 3. P. 48–56. (in Russian). DOI: 10.14258/epb201935
5. Matveeva O.A. Sravnitel'nyy analiz zarubezhnykh modeley sistem kachestva, v osnove kotorykh zalozhen kontsept "Eksellens' [Comparative analysis of foreign quality systems models based on the "Exellence" concept]. *Kazan Pedagogical Journal.* 2014. No. 5 (106). P. 111–117. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-zarubezhnyh-modeley-sistem-kachestva-v-osnove-kotoryh-zalozhen-kontsept-eksellens (date of the Application: 11.04.2025). (in Russian).
6. Novaya paradigma obespecheniya kachestva vysshego obrazovaniya: Po materialam Evropeyskikh forumov po obespecheniyu kachestva vysshego obrazovaniya: 2006–2011 gg. V 2 ch. [A new paradigm of higher education quality assurance: Based on the materials of European Quality Assurance Forums: 2006-2011: In 2 p.]. Moscow: Russian State University for The Humanities. 2013. P. 421–971. (in Russian).
7. Pokholkov Yu.P., Chuchalin A.I., Mogil'nitskiy S.B., Boev O.V. Obespechenie i otsenka kachestva vysshego obrazovaniya [Higher education quality assurance and assessment]. *Higher education in Russia.* 2004. No. 2. P. 12–27. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-i-otsenka-kachestva-vysshego-obrazovaniya (date of the Application: 11.04.2025). (in Russian).
8. Chzhan V. Osobennosti audita v otnoshenii otsenki kachestva vysshego obrazovaniya (na primere standartov otsenki spetsial'nosti "Istoriya vysshego obrazovaniya") [Audit features in relation to higher education quality assessment (on the example of the "Higher education history" major assessment standarts)]. *Pedagogical education in Russia.* 2016. No. 12. P. 153–158. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-audita-v-otnoshenii-otsenki-kachestva-vysshego-obrazovaniya-na-primere-standartov-otsenki-spetsialnosti-istoriya-vysshego (date of the Application: 11.04.2025). (in Russian).
9. Anastasiadou S., Taraza E., Masouras A. Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) Quality Tool in Education.

A Systematic Literature Review. European Conference on Innovation and Entrepreneurship. 2023. No. 18. P. 29–38.
10. Kayyali M. An Overview of Quality Assurance in Higher Education: Concepts and Frameworks. *International Journal of Management, Sciences, Innovation and Technology.* 2023. No. 4. P. 1–4.
11. Okebukola P.A., Uvalić-Trumbić S. Quality Assurance in Higher Education Across The World. CHEA International Quality Assurance. Lagos. Paris. Washington. 2023. 504 p. DOI: https://doi.org/10.19030/IBER.V10I8.5375

Поступила в редакцию: 15.04.2025
Поступила после рецензирования: 20.05.2025
Поступила к публикации: 02.06.2025

Received: 15.04.2025
Revised: 20.05. 2025
Accepted: 02.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.071 УДК 378

Кузнецова Е.А.,
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Червова А.А.,
Ивановский государственный университет, Шуйский филиал

КУЗНЕЦОВА ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА
Российская Федерация, Нижний Новгород

старший преподаватель кафедры страхования, финансов и кредита, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Сфера научных интересов: теория и методика обучения математике, математическое моделирование экономических процессов. Автор более 200 опубликованных научных работ. Электронная почта: devinyls@yandex.ru

EKATERINA A. KUZNETSOVA
Nizhny Novgorod, Russian Federation

Senior Lecturer at the Department of Insurance, Finance and Credit, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Research interests: theory and methods of teaching mathematics, mathematical modeling of economic processes. Author of more than 200 published scientific works. E-mail address: devinyls@yandex.ru

ЧЕРВОВА АЛЬБИНА АЛЕКСАНДРОВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики, информатики и методики обучения, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. Сфера научных интересов: теория и методика обучения математике, физике, информатике, техническим дисциплинам. Автор более 400 опубликованных научных работ. Электронная почта: innovacia-sgpu@mail.ru

ALBINA A. CHERVOVA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Physico-mathematical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods, Ivanovo State University, Shuya branch. Honored Worker of Higher School of the Russian Federation. Research interests: theory and methods of teaching mathematics, physics, informatics, technical disciplines. Author of more than 400 published scientific works. E-mail address: innovacia-sgpu@mail.ru

Компоненты профессионально-математической компетентности будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» и методика их оценки

Аннотация. Обоснована актуальность разрешения проблемы несоответствия уровня профессионально-математической подготовки будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессиональных стандартов, работодателей финансово-страхового сектора. Сформулировано авторское определение понятия «профессионально-математическая компетентность» для бакалавров указанного направления и профиля, отражающее специфику профессиональной деятельности будущего финансиста-страховщика. Выделены компоненты данной компетентности: мотивационный, когнитивный и деятельностный. Представлены результаты опытно-педагогической работы по ее формированию у будущих финансистов-страховщиков, отражающие значительное повышение доли обучающихся экспериментальных групп со сформированными

© Кузнецова Е.А., Червова А.А., 2025

на высоком и среднем уровнях компонентами профессионально-математической компетентности. Делается вывод об эффективности авторской методической системы формирования профессионально-математической компетентности бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование».

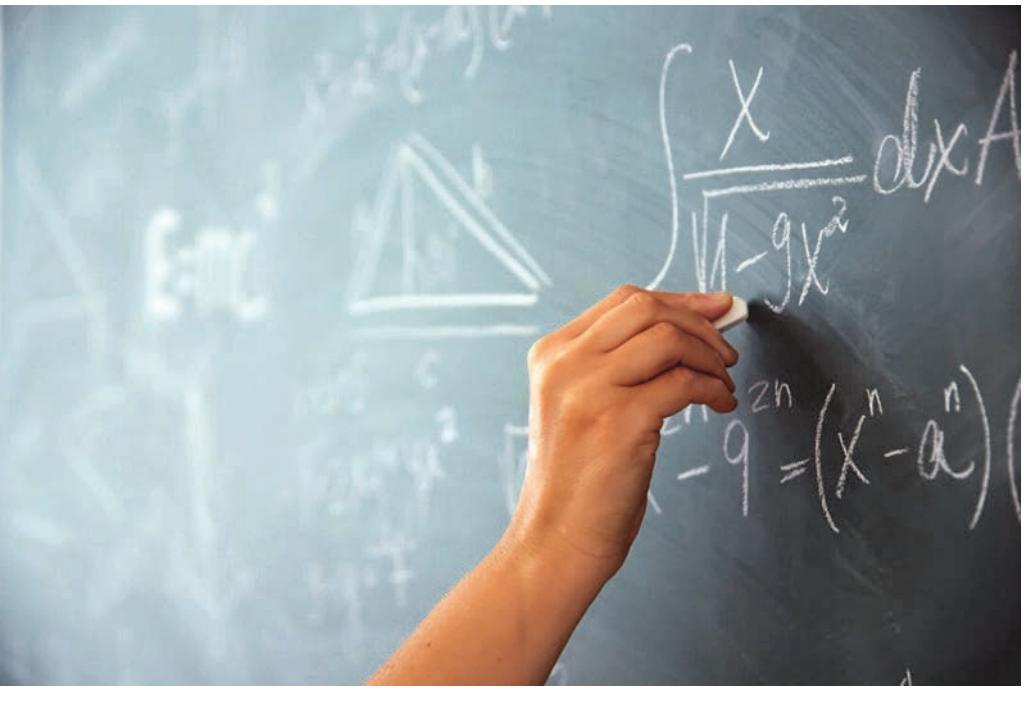
Ключевые слова: методическая система формирования профессионально-математической компетентности, будущие бакалавры профиля «Финансы и страхование», мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты компетентности.

Для цитирования: *Кузнецова Е.А., Червова А.А.* Компоненты профессионально-математической компетентности будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» и методика их оценки // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 71–77. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.071

Abstract. The relevance of resolving the problem of the discrepancy between the level of professional and mathematical training of future bachelors in the direction of "Economics" of the profile "Finance and Insurance" and the requirements of the federal state educational standard of higher education and professional standards of employers in the financial and insurance sector is substantiated. The author's definition of the concept of "professional and mathematical competence" for bachelors of the specified direction and profile is formulated, reflecting the specifics of the professional activity of a future financier-insurer. The components of this competence are identified: motivational, cognitive and activity-based. The results of experimental and pedagogical work on its formation in future financiers-insurers are presented, reflecting a significant increase in the proportion of students in experimental groups with components of professional and mathematical competence formed at high and medium levels. A conclusion is made about the effectiveness of the author's methodological system for the formation of professional and mathematical competence of bachelors in the direction of "Economics" of the profile "Finance and Insurance".

Keywords: methodological system for the formation of professional mathematical competence, future bachelors of the profile "Finance and Insurance", motivational, cognitive, activity components of competence.

For citation: Kuznetsova E.A., Chervova A.A. Components of Professional and Mathematical Competence of Future Bachelors in the Direction of "Economics" of the Profile "Finance and Insurance" and the Methodology for their Assessment. *Higher education today*. 2025. No. 3. P. 71–77. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.071



Введение. Последние годы развития экономики России характеризуются появлением широкого спектра новых финансово-страховых услуг. Нормативно-правовые документы, регламентирующие развитие финансового и страхового секторов на ближайшую перспективу, – «Стратегия развития финансового рынка России до 2030 года» и «Основные направления единой государственной денежно-кредитной политики на 2023 год и период 2024 и 2025 годов» – определили основополагающий вектор развития финансово-страховой сферы страны на ближайший период. Ключевыми задачами, поставленными в данных документах, являются «развитие инновационного, клиентоориентированного и этичного бизнеса, нацеленного на долгосрочные взаимовыгодные отношения с клиентами и предоставление финансовых продуктов, инструментов и услуг, отвечающих потребностям российских граждан, субъектов малого и среднего предпринимательства и крупных компаний» [8].

Развитие финансово-страховой сферы потребовало расширения спектра образовательных программ, связанных с экономической подготовкой, введения новых профилей подготовки, среди которых – «Финансы и страхование». Появление новых программ, направлений, специальностей и профилей подготовки влечет за собой необходимость разработки методических систем, нацеленных на формирование в их рамках профессиональных компетенций обучающихся. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (далее – ФГОС ВО) 3++ по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», а также профессиональным стандартам «Специалист по страхованию»,

«Специалист по управлению рисками» и «Специалист по финансовому консультированию», бакалавр направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» должен быть способен:

- осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, необходимых для решения поставленных экономических задач;
- предлагать экономически и финансово обоснованные организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности [9];
- выполнять расчетно-финансовую (определять стоимость финансовых решений, рассчитывать страховую премию, формировать график платежей), банковскую (сравнивать параметры финансовых продуктов, учитывать текущую финансовую ситуацию и перспективу при оценке предложений, направленных на решение финансовых задач клиента), страховую (осуществлять расчет суммы страховой выплаты по страховому случаю) деятельность [3];
- осуществлять деятельность по управлению рисками (рассчитывать оценку вероятности отдельных видов риска;
- производить расчет размера инвестиций, необходимого для достижения целей клиента;
- определять целевую доходность в зависимости от финансовых целей и начального капитала [4];
- осуществлять расчетно-экономическую (проводить расчет величины портфеля, достаточной для покрытия финансовых целей, размера инвестиций, необходимого для достижения целей клиента); аналитическую (осуществлять исследования финансового рынка и изучать предложения финансовых услуг) деятельность [5].

Наряду с требованиями к выпускникам высших учебных заведений, представленными в ФГОС ВО 3++ и профессиональных стандартах, необходимо учитывать запросы, поступающие со стороны работодателей. Помимо готовности решать новые нестандартные профессиональные задачи в рамках всего широкого спектра финансовых и страховых услуг в соответствии с возросшими потребностями общества, отмечается важность знаний, умений и компетенций, связанных с точными науками, в том числе – с математикой.

Опрос руководящих сотрудников страховых и финансово-кредитных компаний, проведенный нами в 2019 году на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (далее – НГПУ имени Козьмы Минина) показал, что выпускники профиля «Финансы и страхование», приходящие в страховую компанию или банк после окончания обучения в вузе, при выполнении должностных обязанностей в большинстве своем способны решать только однотипные стандартные ситуационные задачи. Они применяют готовые решения, действуют по отработанному алгоритму, используя в своей работе шаблоны, освоенные в процессе обучения в вузе, не обладают креативными способностями для решения нестандартных профессиональных задач. Это не позволяет молодым специалистам найти решение в профессиональных ситуациях, выходящих за рамки изученного материала. При работе с клиентами в процессе реализации финансовых продуктов и страховых услуг для подбора оптимального предложения выпускники способны использовать исключительно программное обеспечение, не имея представления о математических основах финансового-страхового продукта, который они реализуют.

Анализ нормативных документов и результатов опроса позволяет обозначить *противоречие*, возникающее между требованиями финансово-страхового сектора, предъявляемыми к выпускникам направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» и уровнем развития у них компетенций, связанных с применением в профессиональной деятельности математических знаний, профессионально-математической компетентности (далее – ПМК). Важность разрешения данного противоречия наряду с отсутствием в диссертационных исследованиях определения понятия «профессионально-математическая компетентность» применительно к контингенту нашего исследования, описания его компонентов и методов расчета уровня ПМК определяет *актуальность* выбранной нами темы «Компоненты профессионально-математической компетентности будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» и методика их оценки».

Цель данной статьи – представить результаты исследования, связанные с определением сути понятия «ПМК», выделением компонентов данной компетентности, определением методики ее оценки и итогами обучения будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» на основе авторской методической системы формирования профессионально-математической компетентности.

Теоретические основы исследования. В научной литературе и диссертационных исследованиях представлены трактовки определения ПМК для разных направлений профессиональной подготовки студентов экономических специальностей. С.А. Севастьянова определяет понятие «профессионально-математическая компетентность» будущих экономистов как «сложный феномен, состоящий из содержательного, профессионально-деятельностного, технического, интеллектуального и мотивационно-целевого компонентов, понимаемый как способность (готовность) к адекватному применению математических методов в профессиональной деятельно-

сти с целью эффективного ее осуществления» [6]. Г.В. Серая уточняет сущность рассматриваемого понятия для экономических направлений подготовки: «интегративное, динамически развивающееся образование специалиста, отражающее единство его теоретической математической подготовленности и практической способности компетентно применять математические методы и технологии для решения профессионально-экономических задач» [7].

Приведенные определения даны обобщенно для студентов экономических направлений подготовки без учета профиля и не отражают специфику их профессиональной деятельности. Анализ рассмотренных дефиниций, требований ФГОС ВО 3++ направления 38.03.01 «Экономика», профессиональных стандартов, специфики подготовки будущих финансистов-страховщиков, а также опыт работы авторов в качестве преподавателей вуза позволили сформулировать авторское определение данного понятия для будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование». ПМК – это интегративное новообразование, представляющее собой сочетание фундаментальной математической подготовленности с высоким уровнем мотивации и со сформированной способностью применять методы, технологии и модели в профессиональной деятельности в финансово-страховой сфере, включающей управление рисками, экспертно-инвестиционную, банковскую, страховую и другие виды деятельности, совершаемые в современной цифровой среде.

В структуре ПМК нами были выделены мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Мотивационный компонент определяет формирование положительной мотивации изучения математики, стремление к развитию компетенций, входящих в состав ПМК. В формировании ПМК мотивационная составляющая является ключевой, поскольку уровень сложности математических моделей, применяемых для финансово-страховых расчетов, снижает стремление студентов к самообучению, а успешное изучение профессионально-математических дисциплин невозможно без соответствующего уровня базового математического образования. Оценка сформированности мотивационного компонента осуществляется с применением методик «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» (И.С. Домбровская) и «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Когнитивный компонент связан с системой знаний законов, теорий, методов математики, технологий сбора и обработки первичной финансовой информации, математических моделей, описывающих процессы в финансово-страховой сфере. Данный компонент ПМК включает в себя весь математический инструментарий, необходимый для понимания и освоения алгоритмов решения профессиональных задач. Важность данного компонента определяется тем, что математические расчеты – это основа финансово-страховой деятельности. Уровень сформированности когнитивного компонента определяется по итогам выполнения разработанных нами тестовых заданий.

Деятельностный компонент определяет умение использовать в профессиональной деятельности математические знания, навыки составления аналитических заключений, рейтингов, прогнозов, расчета уровня рисков страховых событий, оценки доходности финансовых операций. Оценивание сформированности данного компонента ПМК осуществляется в ходе решения обучающимися ситуационных профессиональных задач, предполагающих поиск оптимального подхода, основанного на подборе математических моделей, и позволяет диагностировать умения по применению полученных знаний на практике.

Измерение уровней сформированности деятельного и когнитивного компонентов ПМК будущих финансистов-страховщиков осуществляется на основе балльно-рейтинговой системы вуза (используется стобалльная шкала оценивания). По результатам выполнения практических заданий, решения профессионально-математических задач, подготовки и защиты курсовых проектов, выпускных квалификационных работ, отчетов по производственным практикам, направленных на оценку сформированности каждого компонента ПМК, определяется уровень их сформированности (низкий, средний, высокий).

Оценка сформированности ПМК является интегративной характеристикой входящих в нее компонентов и рассчитывается с использованием методов, основанных на принципах комбинаторики [10]:

$$\overline{C}_n^k = \frac{(n+k-1)!}{(n-1)!k!},$$

где n – количество выделяемых уровней сформированности компонентов (в нашем случае $n = 3$), k – количество компонентов ПМК (в нашем случае $k = 3$).

Число возможных вариантов сочетания уровней сформированности трех компонентов ПМК, рассчитанное по данной формуле, равно 10. В Таблице 1 показано как определяется уровень сформированности ПМК в зависимости от уровней сформированности ее компонентов.

Ход и результаты опытно-педагогической работы. Эмпирическая часть исследования была направлена на формирование и оценку ПМК будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование».

База исследования: НГПУ имени Козьмы Минина, кафедра финансов, страхования и кредита.

Сроки проведения исследования: с 2019 по 2025 год.

Контингент исследования: 210 человек из числа студентов с 1 по 4 курс направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» факультета «Управления и социально-технических сервисов» НГПУ имени Козьмы Минина. Участники были поделены на контрольную (далее – КГ) и экспериментальную (далее – ЭГ) группы, обладающие примерно равными уровнями подготовленности.

Констатирующий этап исследования (оценка ПМК в начале второго курса) показал, что из всего числа участников опытно-экспериментальной работы готовность в дальнейшем изучать прикладные математические модели в профессиональной деятельности наблюдается только у 19,6 % студентов. Было отмечено отсутствие заинтересованности и мотивации к изучению профессионально-математического аппарата у 51,8 % будущих финансистов-страховщиков, непонимание роли и места математики в будущей профессиональной деятельности – у 58,4 %.

На *формирующем этапе исследования* в ЭГ осуществлялось обучение с применение авторской методической системы формирования ПМК будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование», в КГ – по стандартной программе. Данная модель опирается на положения системного, компетентностного, деятельностного и интегративного подходов, учитывает межпредметные связи математических дисциплин с дисциплинами блока профессиональной подготовки [1]. Ее реализация в разработанной нами цифровой образовательной среде (далее – ЦОС) обеспечивает последовательное формирование компонентов ПМК. ЦОС включает в себя электронные ресурсы по учебным курсам математических и профессиональных дисциплин: «Статистика», «Практикум по финансовой математике», «Финансы и кредит», «Финансовый менеджмент», «Страхование», «Финансовый анализ», «Инвестиции», «Математическое обеспечение финансовых решений», «Финансовые риски». Она обеспечивает доступ обучающихся к лекционным материалам, заданиям практических семинаров, вопросам рубежного контроля [2].

На *контрольном этапе* (в конце четвертого года обучения) определялись результаты работы, оценивался уровень сформированности компонентов ПМК в ЭГ и КГ. Результаты опытно-педагогической работы представлены в Таблице 2.

Таблица 1

Определение интегративного уровня сформированности ПМК будущих финансистов-страховщиков

Уровни сформированности компонентов ПМК	Итоговый уровень ПМК
ВУ по трем компонентам. ВУ по двум компонентам, СУ – по одному. ВУ по одному компоненту, СУ – по двум	ВУ
ВУ по двум компонентам, НУ – по одному. СУ по двум компонентам, НУ – по одному. ВУ, СУ и НУ по одному компоненту. СУ по трем компонентам	СУ
ВУ по одному компоненту, НУ – по двум. СУ по одному компоненту, НУ – по двум. НУ по трем компонентам	НУ

* ВУ – высокий уровень, СУ – средний уровень, НУ – низкий уровень.

Таблица 2

Динамика формирования компонентов ПМК будущих финансистов-страховщиков в ЭГ и КГ

Компоненты ПМК	Констатирующий этап						Контрольный этап					
	Количество обучающихся, % / Уровни / Группы											
	ВУ		СУ		НУ		ВУ		СУ		НУ	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационный компонент	9,1	8,5	42,4	42,9	48,5	48,6	47,6	24,3	38,8	40,2	13,6	35,5
Когнитивный компонент	4,2	4,7	32,7	35,5	63,1	59,8	43,7	20,5	37,9	38,3	18,4	41,2
Деятельностный компонент	3,3	2,8	24,9	24,3	71,8	72,9	46,6	23,4	34,0	35,5	19,4	41,1

По итогам проведения опытно-экспериментальной работы отмечено, что в ЭГ количество обучающихся, у которых мотивационный компонент ПМК сформирован на высоком уровне, выросло с 9,1 до 47,6 %. В КГ изменение данного показателя менее выражено – на контрольном этапе зафиксировано 24,3 % обучающихся с высокой мотивацией. В ЭГ доля обучающихся с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента ПМК меняется с 4,2 до 43,7 %, тогда как в КГ рост существенно ниже – от 4,7 до 20,5%. Аналогичные показатели получены в ЭГ при оценке сформированности деятельностного компонента ПМК: наблюдается рост с 3,9 до 46,6 %. В КГ зафиксирован рост с 2,8 до 23,4 %.

Наиболее значительные показатели роста числа студентов, имеющих высокий и средний уровни сформированности, прослеживаются для деятельностного компонента. Мы связываем данный результат с тем, что в рамках авторской методической системы формирования ПМК делается акцент на знания, имеющие прикладной характер, а также на применение математических расчетов для решения профессиональных задач. Данный подход также оказывает влияние на рост заинтересованности студентов в изучении профессионально-математических методов, что отражается и в показателях сформированности мотивационного компонента ПМК.

Определенные затруднения зафиксированы в работе по формированию когнитивного компонента ПМК. На всем протяжении формирующего этапа исследования фиксировались трудности в усвоении обучающимися математических моделей, используемых при изучении дисциплин профессионально-математического блока.

Также получена качественная оценка результатов опытно-экспериментальной работы. Педагоги, преподающие профессионально-математические дисциплины, отмечают, что у студентов ЭГ выше заинтересованность в изучении материала, они лучше ориентируется в математических подходах к решению профессиональных задач, способны аргументированно обосновывать полученное решение, а также предлагать альтернативный подход к решению поставленной задачи. В ходе защиты курсовых проектов, выпускных квалификационных работ, отчетов по производственным практикам обучающиеся ЭГ продемонстрировали высокий уровень сформированности ПМК. Высокую оценку получили представленные ими результаты исследований, оформленные в виде докладов и статей для студенческих научных конференций международного и регионального уровней. Студенты ЭГ неоднократно становились победителями всероссийских и региональных конкурсов студенческих работ среди обучающихся направления «Экономика».

Выводы. Выявлена проблема, заключающаяся в несоответствии уровня профессионально-математической подготовки будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» требованиям работодателей финансово-страхового сектора. Сформулировано авторское определение понятия ПМК для бакалавров указанного направления и профиля, отражающее специфику профессиональной деятельности будущего финансиста-страховщика. Выделены компоненты ПМК: мотивационный, когнитивный и деятельностный. Результаты опытно-педагогической работы по формированию ПМК будущих финансистов-страховщиков позволили выявить значительное повышение доли обучающихся ЭГ со сформированными на высоком и среднем уровнях компонентами ПМК, чего не наблюдается в КГ. Таким образом, доказана эффективность разработанной нами авторской методической системы формирования ПМК бакалавров указанного направления и профиля подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кузнецова Е.А.* Модель методической системы формирования профессионально-математической компетентности будущих бакалавров профиля «Финансы и страхование» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-3. С. 177–179.
2. *Кузнецова Е.А., Червова А.А.* Цифровая образовательная среда формирования профессионально-математической компетентности будущих бакалавров направления «Экономика» профиля «Финансы и страхование» // Педагогическая информатика. 2024. № 4. С.181–192.
3. Профессиональный стандарт «Специалист по страхованию» (от 6 июля 2020 года № 404н) / Справочник кодов общероссийских классификаторов «Класс-Информ.ру». URL: https://classinform.ru/profstandarty/08.012-spetcialist-po-strahovaniiu.html. (дата обращения: 24.04.2025).
4. Профессиональный стандарт «Специалист по управлению рисками», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты от 30 августа 2018 г., № 564н / Профессиональные стандарты. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=67512. (дата обращения: 24.04.2025).
5. Профессиональный стандарт «Специалист по финансовому консультированию» (от 19.03.2015 № 167н) / Профессиональные стандарты. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=54884. (дата обращения: 24.04.2025).
6. *Севастьянова С.А.* Формирование профессиональных математических компетенций у студентов экономических вузов: дис. … канд. пед. наук. Самара, 2006. 237 с.

7. *Серая Г.В.* Формирование профессионально-математической компетентности будущих экономистов в процессе решения учебных задач: дис. … канд. пед. наук. Брянск, 2011. 231 с.
8. Стратегия развития финансового рынка России до 2030 года / Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: http:// docs.cntd.ru/document/1300462711. (дата обращения: 24.04.2025).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» (зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2020 № 594) / Образовательная информационная система «ФГОС». URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/ (дата обращения: 24.04.2025).
10. *Червова А.А., Киселев Г.М.* Методическая система формирования информационной культуры педагогов-психологов в информационной образовательной среде // Математика и информатика. 2019. Т. 62, № 1. С. 32–42.

REFERENCES

1. Kuznecova E.A. Model’ metodicheskoj sistemy formirovaniya professional’no-matematicheskoj kompetentnosti budushchih bakalavrov profilya “Finansy i strahovanie” [Model of a methodological system for the formation of professional and mathematical competence of future bachelors of the profile “Finance and Insurance”]. *Problems of modern pedagogical education.* 2023. No. 81-3. P. 177–179. (in Russian).
2. Kuznecova E.A., Chervova A.A. Cifrovaya obrazovatel’naya sreda formirovaniya professional’no-matematicheskoj kompetentnosti budushchih bakalavrov napravleniya “Ekonomika” profilya “Finansy i strahovanie” [Digital educational environment for the formation of professional and mathematical competence of future bachelors in the direction of “Economics” of the profile “Finance and Insurance”]. *Pedagogical informatics.* 2024. No. 4. P. 181–192. (in Russian).
3. Professional’nyj standart “Specialist po strahovaniyu” (ot 6 iyulya 2020 goda № 404n) [Professional standard “Insurance Specialist” (dated July 6, 2020, No. 404n)]. *Website Class-Inform.ru: reference book of codes of all-Russian classifiers*. Available at: https://classinform.ru/profstandarty/08.012-spetcialist-po-strahovaniiu.html. (date of the Application: 24.04.2025). (in Russian).
4. Professional’nyj standart “Specialist po upravleniyu riskami”, utverzhdennyj prikazom Ministerstva truda i social’noj zashchity ot 30 avgusta 2018 g., № 564n [Professional standard “Risk Management Specialist”, approved by the order of the Ministry of Labor and Social Protection dated August 30, 2018, No. 564n]. *Website Professional standards*. Available at: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=67512 (date of the Application: 24.04.2025). (in Russian).
5. Professional’nyj standart “Specialist po finansovomu konsul’tirovaniyu” (ot 19.03.2015 № 167n) [Professional standard “Financial Consulting Specialist” (dated 19.03.2015 No. 167n)]. *Website Professional standards*. Available at: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=54884 (date of the Application: 24.04.2025). (in Russian).
6. Sevast’yanova S.A. Formirovanie professional’nyh matematicheskih kompetencij u studentov ekonomicheskih vuzov: dis. … kand. ped. nauk [Formation of professional mathematical competencies in students of economic universities. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Samara, 2006. 237 p. (in Russian).
7. Seraya G.V. Formirovanie professional’no-matematicheskoj kompetentnosti budushchih ekonomistov v processe resheniya uchebnyh zadach: dis. … kand. ped. nauk [Formation of professional and mathematical competence of future economists in the process of solving educational problems. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Bryansk, 2011. 231 p. (in Russian).
8. Strategiya razvitiya finansovogo rynka Rossii do 2030 goda [Strategy for the Development of the Russian Financial Market until 2030]. *Electronic Fund of Legal and Regulatory Documents.* Available at: http:// docs.cntd.ru/document/1300462711. (date of the Application: 24.04.2025). (in Russian).
9. Federal’nyj gosudarstvennyj obrazovatel’nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 “Ekonomika” (zaregistrirovano v Minyuste Rossii 25.08.2020 № 594) [Federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the direction of training 38.03.01 “Economics” (registered with the Ministry of Justice of Russia on 25. 08.2020 No. 594)]. *Website FSES*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-01-ekonomika-954/ (date of the Application: 24.04.2025). (in Russian).
10. Chervova A.A., Kiselev G.M. Metodicheskaya sistema formirovaniya informacionnoj kul’tury pedagogov-psihologov v informacionnoj obrazovatel’noj srede [Methodological system for the formation of information culture of educational psychologists in the information educational environment]. *Mathematics and Information Science.* 2019. Vol. 62, No. 1. P. 32–42. (in Russian).

Поступила в редакцию: 19.05.2025
Поступила после рецензирования: 09.06.2025
Поступила к публикации: 20.06.2025

Received: 19.05.2025
Revised: 09.06.2025
Accepted: 20.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.078 УДК 81.243+378.147

Дронова С.Ю.,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

ДРОНОВА СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат политических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой иностранных языков и межкультурной коммуникации по научной работе, факультет международных экономических отношений, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. Сфера научных интересов: лингводидактика, межкультурная коммуникация, языковая политика, политическая лингвистика и идентичность. Автор более 50 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0002-7487-5091, SPIN-код: 4322-3163. Электронная почта: sydronova@fa.ru

SVETLANA Yu. DRONOVA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Political Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Department for Science, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation. Research interests: linguodidactics, intercultural communication, language policy, political linguistics and identity. Author of more than 50 published scientific works. ORCID: 0000-0002-7487-5091, SPIN-код: 4322-3163. E-mail address: sydronova@fa.ru

Интеграция модуля невербальной коммуникации в профессионально-ориентированное обучение испанскому языку в вузе

Аннотация. Представлена авторская методика интеграции невербальной коммуникации в процесс обучения испанскому языку как второму иностранному в вузе на уровнях A2–B2 (бакалавриат и магистратура). Приводятся результаты исследования, свидетельствующие о том, что включение невербальной коммуникации в образовательный процесс значительно повышает межкультурную компетенцию студентов. Экспериментальная группа в отличии от контрольной показала выраженный рост корректного использования аутентичных жестов. Разработана трехуровневая система обучения с акцентом на профессиональные сценарии (бизнес, туризм, медиа). Делается вывод об эффективности предложенной методики, прежде всего, в контексте профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, профессионально-ориентированное обучение испанскому языку в вузе, межкультурная компетенция.

Для цитирования: *Дронова С.Ю.* Интеграция модуля невербальной коммуникации в профессионально-ориентированное обучение испанскому языку в вузе // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 78–83. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.078

Abstract. The article presents the author's methodology for integrating non-verbal communication into the process of teaching Spanish as a second foreign language at the university at levels A2–B2 (bachelor's and master's degrees). The results of the study are presented, indicating that the inclusion of non-verbal communication in the educational process significantly increases the intercultural competence of students. The experimental group, in contrast to the control group, showed a pronounced increase in the correct use of authentic gestures. A three-level training system with an emphasis on professional scenarios (business, tourism, media) has been developed. A conclusion is made about the effectiveness of the proposed methodology, primarily in the context of professional communication.

Keywords: non-verbal communication, professionally oriented teaching of Spanish at the university, intercultural competence.

For citation: Dronova S.Yu. Integration of a Non-Verbal Communication Module into Professionally Oriented Teaching of Spanish at a University. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 78–83. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.078

© Дронова С.Ю., 2025

Современные тенденции в лингводидактике определяют важность невербальной коммуникации (далее – НВК) как ключевого компонента коммуникативной компетенции, особенно для эмоционально насыщенных языков, таких как испанский. Согласно классической модели А. Мехрабиана, в ситуациях передачи эмоций и установок до 93 % коммуникативного воздействия обеспечивается невербальными каналами (38 % – паралингвистика, 55 % – кинесика), что подтверждается исследованиями межкультурных взаимодействий [9]. Для испанского языка, в котором жесты и проксемика глубоко укоренены в культурных традициях, отсутствие обучения НВК приводит к коммуникативным лакунам. Исследования показывают, что 42 % студентов ошибочно интерпретируют характерные для испанцев жесты, что ведет к недопониманию представителей другой культуры [7].

В «Общеевропейских компетенциях владения языком» (далее – CEFR) отмечается, что формирование социолингвистической компетенции невозможно без учета невербальных сигналов, что особенно актуально для профессиональной коммуникации. В профессионально-ориентированном обучении студенты готовятся к межкультурной коммуникации в различных деловых сферах в ходе ролевых игр, симуляций, практико-ориентированных проектных заданий [6]. Однако межкультурная коммуникация – это не только вербальная коммуникация и владение всеми уровнями иностранного языка, но и НВК, без учета которой коммуникативная цель может быть не достигнута. При этом современные образовательные программы, в особенности, второго иностранного языка, в связи со сравнительно малым количеством выделенных аудиторных часов часто игнорируют обучение кинесическим и проксемическим нормам, ограничиваясь вербальными аспектами.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Разработка методики интеграции модуля НВК в обучение испанскому языку как второму иностранному в вузе отвечает запросу на подготовку специалистов, способных к эффективному межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере.

Анализ литературы позволяет выявить необходимость систематизации культурно-специфичных элементов НВК в рамках кинесики (жесты, мимика) и проксемики (пространственное взаимодействие), эмпирической оценки эффективности внедрения модуля НВК в преподавание иностранных языков с акцентом на роль преподавателя, создания адаптивных учебных модулей, учитывающих региональные и профессиональные особенности носителей.

Цель исследования – разработать и апробировать методику формирования межкультурной компетенции у студентов бакалавриата и магистратуры, изучающих испанский язык как второй иностранный, ориентированную на профессиональные сценарии (бизнес, туризм, медиа) с учетом культурно-маркированных паттернов кинесики и проксемики, путем системного включения модуля испанской НВК в программы обучения на уровнях A2–B2.

Задачами исследования являются:

- систематизация ключевых компонентов НВК в педагогическом контексте с опорой на модели кинесики и проксемики;
- экспериментальная оценка эффективности интеграции модуля НВК в образовательный процесс на основе сравнительного анализа результатов обучения контрольной и экспериментальной групп;
- разработка методических рекомендаций по включению модуля «Испанская НВК» в программы изучения испанского языка как второго иностранного для уровней A2–B2.

Теоретическая база исследования объединяет достижения педагогики, лингвистики и когнитивной психологии, фокусируясь на роли НВК в образовательном процессе. В современных исследованиях (М. Шарма и М. Виас) подчеркивается значимость кинесики и проксемики для формирования эмоционального интеллекта и культурной компетенции учащихся [8].

Роль преподавателя как медиатора культурных кодов выделяется в работах Ф. Бамбаээро, Н. Шокрпура, Д.И. Поповой и М.Е. Беликовой, подчеркивающих, что сознательное использование жестов и мимики повышает вовлеченность студентов в образовательный процесс [4; 5].

Культурная специфика НВК остается критически важным аспектом в преподавании испанского языка. Как отмечают исследователи (Г.Р. Власян, Т.В.А. Май, M. Argyle, W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim и др.), региональные различия в жестах и дистанции общения требуют адаптации методик преподавания иностранных языков. Например, в Испании и Латинской Америке существуют различия в использовании жестов, обозначающих «спасибо» или «быть вместе», что подтверждается анализом бытовых жестов испанцев [1]. Эти особенности необходимо учитывать при разработке образовательных программ.

Эффективность внедрения методик преподавания, предполагающих синхронизацию вербальных и невербальных элементов, находит подтверждение в исследованиях по языковой репрезентации жестов. В работе Ю.Е. Дюнеровой показано, что интеграция тактильной коммуникации и жестов рук в обучении улучшает запоминание материала [3]. Также в сочетании с другими методиками акцентирование внимания в преподавании на НВК способствует снятию языкового барьера, задействуя не только ментальные, но и психофизические ресурсы обучающихся [2].

База исследования. Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации.

Сроки проведения исследования: сентябрь 2023 – март 2025 года.

Контингент исследования. В исследовании принял участие 51 студент 2–3 курсов направления подготовки «Лингвистика» с уровнями владения испанским языком A2 и B1 (CEFR). Выборка была разделена методом стратифицированной рандомизации на контрольную (25 человек) и экспериментальную (26 человек) группы.

Методика проведения исследования предполагала реализацию трех взаимосвязанных этапов. На начальном этапе проведен теоретический анализ моделей кинесики (на основе классификации Т. Баро) и проксемики (с опорой на работы Э. Холла), что позволило выделить ключевые компоненты испанской НВК.

Экспериментальная часть состояла из 12 занятий, в ходе которых преподаватель целенаправленно интегрировал испанские невербальные стратегии в преподавание испанского языка. Сбор данных осуществлялся посредством выполнения видеозаписи ролевых игр с последующим анализом частоты и аутентичности жестов по чек-листу, созданному на основе методики М. Аргайла (адаптирована автором); использования теста на интерпретацию невербальных сигналов на основе фрагментов испаноязычных медиа; анкетирования по шкале Р. Лайкерта для оценки изменений в социокультурной компетенции.

Результаты исследования. На основе моделей Т. Баро (кинесика) и Э. Холла (проксемика) выделены шесть базовых модулей невербальной коммуникации, которые необходимо ввести в обучение:

- кинесика – эмблематические жесты, жесты-иллюстраторы, жесты-регуляторы;
- проксемика – социальная дистанция, ориентация корпуса, тактильность.

В рамках каждого модуля были выделены наиболее часто используемые в бытовом и профессиональном контекстах средства НВК, имеющие разную трактовку в испано- и русскоязычной культурах.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе частота использования аутентичных испанских жестов при симуляции общения на испанском языке увеличилась с 12 % на начальном этапе до 49 % к завершению курса, тогда как в контрольной группе рост составил лишь 4 % (с 11 до 15 %). Наибольшую сложность вызвали жесты с культурно-специфической семантикой. Например, жест «hacer la barba» (поглаживание воображаемой бороды указательным и средним пальцами), обозначающий лесть, правильно интерпретировали только 23 % студентов экспериментальной группы и 7 % – в контрольной. При этом по базовым жестам, таким как «dedos cruzados» (скрещенные указательный и средний пальцы для пожелания удачи), усвоение продемонстрировали 89 % обучающихся в экспериментальной группе против 34 % в контрольной. Процентное соотношение успешности интерпретации групп жестов по категориям и подкатегориям можно увидеть в Таблице 1. Медиаматериалы были подобраны таким образом, чтобы представить максимальное количество выделенных нами различающихся в испано- и русскоязычной культурах средств НВК.

В ролевых играх 73 % студентов экспериментальной группы бессознательно копировали проксемические паттерны: сокращали дистанцию до 40 см при имитации дружеского общения (против 32 % в контрольной группе), поворачивали корпус на 45° при выражении несогласия, использовали тактильные паттерны, уместные в конкретном коммуникативном контексте (см. Таблицу 2). Типичные ошибки включали смешение жестов: 18 % участников использовали русский жест «нет» (качание головой) вместо испанского «no» (поднятие указательного пальца с поворотом кисти).

Данные анкетирования по шкале Р. Лайкерта (максимальное значение – 5 баллов) выявили рост уверенности в использовании НВК:

- понимание культурных нюансов: 2.1 ⟶ 4.3 (Δ+2.2);
- комфорт в близкой дистанции: 1.8 ⟶ 3.9 (Δ+2.1);

Таблица 1

Успешность интерпретации студентами НВК, представленных в медиаматериалах

Категория	Подкатегория	Количество обучающихся, %	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
Кинесика	Эмблематические жесты	92	68
	Иллюстраторы	78	41
	Регуляторы	56	19
Проксемика	Социальная дистанция	85	52
	Ориентация	67	38
	Тактильность	74	45

Таблица 2

Динамика использования тактильных паттернов (экспериментальная группа)

Ситуация	Количество обучающихся, %	
	До обучения	После обучения
Приветствие (abrazo)	9	67
Поддержка (palmada en la espalda)	4	58
Эмфаза (toque en el antebrazo)	2	49

• распознавание иронии по мимике (прищур глаз + наклон головы): 1.5 ⟶ 3.7 (Δ+2.2).

Примеры типичных ошибок: 29 % студентов обеих групп путали жест «estar sin blanca» (потирание большого пальца об указательный) – обозначение отсутствия денег – с русским жестом «все отлично». В 43 % случаев наблюдалась гиперкоррекция: избыточная жестикуляция даже в формальных контекстах, противоречащая испанским нормам делового общения.

При поэтапном введении НВК в курс изучения языка в зависимости от уровня владения языком использование невербальных средств обучающимися становилось более естественным и уместным, что отражено в Таблице 3. Результаты демонстрируют статистически значимую положительную связь между уровнем владения языком и усвоением НВК. Наибольшая корреляция наблюдается для точности жестов, что указывает на сильную зависимость: чем выше уровень владения языком, тем точнее использование невербальных языковых средств.

В ходе исследования была разработана и апробирована трехуровневая система интеграции НВК в курс изучения испанского языка как второго иностранного с акцентом на профессиональные сценарии (бизнес, туризм, медиа). В Таблице 4 представлены примеры заданий для каждого уровня.

Для бизнес-направления были предложены специализированные упражнения:

• кейс «Переговоры в Барселоне»: студенты учатся сочетать вербальные конструкции («Estoy de acuerdo, pero…») с жестами смягчения (ладонь вверх, наклон головы).

• тренинг «Жесты-табу»: рассмотрение семи недопустимых жестов.

Выводы исследования.

1. Интеграция модуля испанской НВК в программы обучения уровня A2–B2 повышает межкультурную компетенцию обучающихся, что подтверждается ростом точности интерпретации жестов и снижением числа ошибок в проксемике. Наибольший прогресс наблюдается в профессиональных сценариях: 73 % студентов экспериментальной группы успешно применяли НВК в симуляциях бизнес-переговоров, используя жесты смягчения конфликтов (ладонь вверх, наклон головы) и корректную дистанцию.

2. Систематизация НВК на основе моделей кинесики и проксемики позволила выявить культурно маркированные паттерны, имеющие наибольшее значение при изучении испанского языка:

• жесты-эмблемы требуют прямого сопоставления с жестами, принятыми в родной культуре, из-за расхождений в семантике;

• проксемические нормы формируют навык ситуативной адаптации, особенно в сервисных профессиях;

• необходимо поэтапное введение в учебный курс преподавания аспектов НВК, связанных с тактильностью, для преодоления культурного барьера у русскоязычных студентов.

3. Разработанная нами трехуровневая (A2–B2) методика интеграции модуля НВК в преподавание испанского языка оказалась эффективна благодаря:

Таблица 3

Корреляция между уровнем владения языком (B1 в сравнении с A2) и усвоением НВК

Параметр	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
Точность жестов	0.72	$p < 0.01$ (**)
Скорость реакции	0.61	$p < 0.05$ (*)
Контекстуальная уместность	0.68	$p < 0.01$ (**)

Таблица 4

Распределение модулей НВК по уровням CEFR

Уровень	Темы	Задания	Оценочные инструменты
A2	Базовые жесты приветствия, прощания; дистанция в сервисных ситуациях	Видеоанализ ресторанных диалогов, ролевые игры «Отель»	Чек-лист из 10 пунктов (например, использование «abrazo» по сравнению с «apretón de manos»)
B1	Жесты-иллюстраторы в презентациях; проксемика деловых переговоров	Моделирование совещаний с испанскими коллегами, разбор кейсов из испанского сериала «El Ministerio del Tiempo»	Симуляция видеозвонка с оценкой угла поворота корпуса и частоты жестов
B2	Нюансы иронии (сарказма), передаваемые мимикой; тактильность в межгендерной коммуникации	Анализ политических дебатов, создание видеоблога, посвященного культурным различиям	Тест на распознавание микровыражений (по системе Экмана) в испаноязычных интервью

• контекстуализации НВК в рамках профессиональных кейсов (гостиничный сервис, презентации, менеджмент);

• комбинирования цифровых инструментов (анализ TED-выступлений, симуляция видеозвонков) и интерактивных практик («зеркальный тренинг»);

• акцента на микровыражениях для распознавания иронии (сарказма), что особенно востребовано в медиапереводах и дипломатии.

В качестве перспективных направлений дальнейших исследований инструментов интеграции НВК в преподавание иностранных языков может быть рассмотрена разработка тренажеров на базе искусственного интеллекта с обратной связью по параметрам НВК и углубление исследований гендерно-обусловленных тактильных паттернов в испаноязычной бизнес-среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бытовые жесты испанцев / НСПортал: научно-образовательный портал. URL: https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2023/04/22/bytovye-zhesty-ispantsev-0 (дата обращения: 01.05.2025).
2. *Дронова С.Ю.* Преодоление языкового барьера у студентов при развитии коммуникативной компетенции в иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 3. С. 596–607.
3. *Дюнерова Е.Ю.* Языковая репрезентация жестов рук и тактильной коммуникации в литературном невербальном дискурсе (на материале испанского языка) // Вестник ИрГТУ. 2012. № 10 (69). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-reprezentatsiya-zhestov-ruk-i-taktilnoy-kommunikatsii-v-literaturnom-neverbalnom-diskurse-na-materiale-ispanskogo-yazyka (дата обращения: 02.05.2025).
4. *Попова Д.И., Беликова М.Е.* Анализ аспектов невербальной коммуникации между преподавателем и обучающимися в образовательном процессе // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2020. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-aspektov-neverbalnoy-kommunikatsii-mezhdu-prepodavatelem-i-obuchayuschimisya-v-obrazovatelnom-protsesse (дата обращения: 04.05.2025).
5. *Bambaeeroo F., Shokrpour N.* The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism.* 2017. Vol. 5, No. 2. P. 51–59.
6. *Dronova S.Yu., Sukhorukova D.V., Khalevina S.N.* Effective use of practical project-based assignments in second foreign language teaching at a university in the "Tourism" field in the era of digital technologies. *XLinguae.* 2023. Vol. 16, No. 2. P. 148–167. DOI: 10.18355/XL.2023.16.02.12
7. *Marjanovikj-Apostolovski M.* Tools for Assessing the Communicative Competence of Undergraduate ESP for Business Students at the South East European University. *Belgrade English Language and Literature Studies. BELLS90 Proceedings. Belgrade: University of Belgrade*. 2020. Vol. 1. P. 471–482. DOI: 10.18485/bells90.2020.1.ch28
8. *Sharma R., Vyas M.* The role of non-verbal communication in enhancing emotional intelligence and cultural competence among students. *Journal of Educational Psychology.* 2022. Vol. 45, No. 3. P. 112–130. URL: https://education.eng.macam.ac.il/article/5441 (дата обращения: 05.05.2025).
9. *Stam G.* Second language acquisition from a McNeillian perspective. *Faculty Publications.* 2007. No. 36. URL: https://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/36 (дата обращения: 02.05.2025).

REFERENCES

1. Bytovye zhesty ispantsev [Everyday gestures of Spaniards]. *NSPortal: Scientific and Educational Portal*. Available at: https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2023/04/22/bytovye-zhesty-ispantsev-0 (date of the Application: 01.05.2025). (in Russian).
2. Dronova S.Yu. Preodolenie yazykovogo bar'era u studentov pri razvitii kommunikativnoj kompetentsii v inostrannom yazyke [Overcoming the language barrier in students when developing communicative competence in a foreign language]. *Tambov University Bulletin. Series: Humanities.* 2024. Vol. 29, No. 3. P. 596–607. (in Russian).
3. Dyunerova E.Yu. Yazykovaya reprezentatsiya zhestov ruk i taktil'noj kommunikatsii v literaturnom neverbal'nom diskurse (na materiale ispanskogo yazyka) [Linguistic representation of hand gestures and tactile communication in literary nonverbal discourse (based on the Spanish language)]. *Irkutsk State Technical University Bulletin.* 2012. No. 10 (69). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-reprezentatsiya-zhestov-ruk-i-taktilnoy-kommunikatsii-v-literaturnom-neverbalnom-diskurse-na-materiale-ispanskogo-yazyka (date of the Application: 02.05.2025). (in Russian).
4. Popova D.I., Belikova M.E. Analiz aspektov neverbal'noj kommunikatsii mezhdu prepodavatelem i obuchayushchimisya v obrazovatel'nom protsesse [Analysis of aspects of non-verbal communication between teachers and students in the educational process]. *Innovative Science: Psychology. Pedagogy. Defectology*. 2020. No. 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-aspektov-neverbalnoy-kommunikatsii-mezhdu-prepodavatelem-i-obuchayuschimisya-v-obrazovatelnom-protsesse (date of the Application: 04.05.2025). (in Russian).
5. Bambaeeroo F., Shokrpour N. The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism.* 2017. Vol. 5, No. 2. P. 51–59.
6. Dronova S.Yu., Sukhorukova D.V., Khalevina S.N. Effective use of practical project-based assignments in second foreign language teaching at a university in the "Tourism" field in the era of digital technologies. *XLinguae.* 2023. Vol. 16, No. 2. P. 148–167. DOI: 10.18355/XL.2023.16.02.12
7. Marjanovikj-Apostolovski M. Tools for Assessing the Communicative Competence of Undergraduate ESP for Business Students at the South East European University [Instrumenty dlya otsenki kommunikativnoj kompetentsii studentov biznes-anglijskogo yazyka v Yugo-Vostochnom Evropejskom Universitete]. *Belgrade English Language and Literature Studies. BELLS90 Proceedings. Belgrade: University of Belgrade*. 2020. Vol. 1. P. 471–482. DOI 10.18485/bells90.2020.1.ch28
8. Sharma R., Vyas M. The role of non-verbal communication in enhancing emotional intelligence and cultural competence among students. *Journal of Educational Psychology.* 2022. Vol. 45, No. 3. P. 112–130. Available at: https://education.eng.macam.ac.il/article/5441 (date of the Application: 05.05.2025).
9. Stam G. Second language acquisition from a McNeillian perspective. *Faculty Publications.* 2007. No. 36. Available at: https://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/36 (date of the Application: 02.05.2025).

Поступила в редакцию: 12.05.2025
Поступила после рецензирования: 03.06.2025
Поступила к публикации: 16.06.2025

Received: 12.05.2025
Revised: 03.06.2025
Accepted: 16.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.084 УДК 378+ 372.893+004.9

Коломейцева М.А.,
Московский технический университет связи и информатики

КОЛОМЕЙЦЕВА МАРИЯ АНДРЕЕВНА

Российская Федерация, Москва

кандидат исторических наук, доцент кафедры философии, истории и межкультурных коммуникаций, Московский технический университет связи и информатики. Сфера научных интересов: история России, модернизационные процессы в России, основы российской государственности, использование инновационных методов в преподавании истории. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: marijaandreeva@mail.ru

MARIYA A. KOLOMEYTSEVA

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy, History and Intercultural Communication, Moscow Technical University of Communications and Informatics. Research interests: the history of Russia, modernization processes in Russia, the foundations of Russian statehood, the use of innovative methods in teaching history. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: marijaandreeva@mail.ru

Применение цифровых технологий в процессе преподавания истории в высшей школе

Аннотация. Отмечается, что внедрение цифровых технологий в образовательный процесс соответствует государственной стратегии развития информационного общества, задачам инновационной деятельности в образовании. Подчеркивается, что использование инноваций должно производиться с учетом специфики исторической науки, соответствовать принципам исторического познания. Описываются возможности и приводятся примеры применения цифровых технологий при изучении истории. Рассматриваются риски использования цифровых инструментов. Делается вывод о перспективности применения цифровых технологий в процессе преподавания истории в вузе.

Ключевые слова: особенности осуществления исторического познания с применением цифровых технологий, высшее образование, методы исторического познания.

Для цитирования: *Коломейцева М.А.* Применение цифровых технологий в процессе преподавания истории в высшей школе // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 84–90. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.084

Abstract. It is noted that the introduction of digital technologies into the educational process corresponds to the state strategy for the development of the information society, the tasks of innovative activities in education. It is emphasized that the use of innovations should be carried out taking into account the specifics of historical science, comply with the principles of historical knowledge. The possibilities are described and examples of the use of digital technologies in the study of history are given. The risks of using digital tools are considered. A conclusion is made about the prospects of using digital technologies in the process of teaching history at the university.

Keywords: features of the implementation of historical knowledge using digital technologies, higher education, methods of historical knowledge.

For citation: Kolomeytseva M.A. The Use of Digital Technologies in the Process of Teaching History in Higher Education. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 84–90. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.084

© Коломейцева М.А., 2025

Введение. Цифровые технологии стали неотъемлемой частью инновационной педагогики, что соответствует задачам социальной модернизации, обозначенным в нормативно-правовых документах в сфере образования и развития информационного общества [4–6]. *Актуальность* исследования проблем применения цифровых технологий определяется активным протеканием процесса цифровизации образования, быстрыми темпами внедрения инноваций практически во все элементы структуры образовательного процесса: формы, методы, средства обучения, педагогические условия, организация обучения и так далее. В течение последних десятилетий опубликовано значительное количество работ, посвященных осмыслению теоретических и практических вопросов цифровой трансформации в образовании (А.В. Белоцерковский, Е.В. Лопанова, И.Ш. Мухаметзянов, И.В. Роберт, Н.Е. Сердитова, Е.К. Хеннер и др.). При этом остаются все еще недостаточно проработанными проблемы применения цифровых технологий в конкретных отраслях знаний и дисциплинах. Прежде всего, это дисциплины социально-гуманитарного цикла, специфику которых составляют ценностно ориентированное содержание [3, с. 1499], сосредоточенность на исследовании системы «человек – общество». Одно из ключевых мест в системе социально-гуманитарных наук занимает история, отличающаяся комплексным подходом к изучению общества.

Цель данной работы – рассмотреть возможности применения цифровых технологий в процессе преподавания истории в высшей школе.

Задачи исследования:

- обозначить особенности исторического познания, которые важно учитывать при внедрении цифровых технологий в образовательный процесс;
- определить умения и навыки, необходимые обучающимся для осуществления исторического анализа в условиях цифровизации образовательного процесса;
- охарактеризовать возможности и привести примеры применения цифровых технологий при изучении истории.

Московский технический университет связи и информатики

Особенности осуществления исторического познания с применением цифровых технологий. В настоящее время в историческом познании все активнее используются цифровые технологии. К важным результатам процесса цифровизации следует отнести появление возможности работы с электронными коллекциями, создание сетевых образовательных, просветительских платформ, расширение практик мультимодального обучения с использованием разнообразного контента. Цифровые технологии открывают перспективы для междисциплинарных исследований посредством применения баз данных и информационных систем, методов компьютерной обработки исторической информации, компьютерного моделирования. Среди научных публикаций появляются работы, посвященные вопросам формирования отдельного междисциплинарного направления – «цифровые гуманитарные науки». Оно основано на синергии методологии «традиционных гуманитарных наук и логике исследований в области информатики» [8, с. 122].

Выделим особенности осуществления исторического познания с применением цифровых технологий. Первая – методологическая: при разработке способов применения инструментов цифровизации при изучении истории необходимо учитывать специфику самой исторической науки. Работа с историческим материалом предполагает овладение обучающимися методологией исторического познания, общенаучными и специальными методами, понимание сущности отдельных подходов анализа – герменевтического, структурно-функционального, семантического (А.Р. Рэдклифф-Браун, Ю.В. Саврасова, С.А. Степанищев). Изучение истории в рамках университетского курса подразумевает не заучивание фактов, но осознание смысла и значения конкретных

исторических событий, понимание логики исторического процесса, способность выявлять факторы, на него влияющие, устанавливать причинно-следственные связи. Цифровизация способствует накоплению знаний, созданию массивов информации (например, баз данных), но также необходимо обеспечивать овладение и применение студентами методологических приемов исторического анализа.

Вторая особенность связана с мировоззренческой функцией истории. В новой Концепции преподавания истории среди целей курса подчеркивается важность формирования исторического сознания, являющегося «наиболее существенной составляющей гражданской и национальной идентичности» [2]. Формирование исторического сознания в процессе познания прошлого – необходимое условие для понимания процессов и явлений, происходящих в настоящем, определения путей и выбора ориентиров развития в будущем. В рассматриваемом документе акцентируется внимание на проблеме «разнобоя в подходах к отбору содержания, в трактовках и концепциях» [2], причем как отдельных проблем исторического развития, так и истории России в целом. Если для классического вузовского курса истории, базой которого являются рабочие программы дисциплин, научная и учебная литература, понятие «разнобой» применимо в большей степени относительно различий в порядке изложении материла, то для глобального интернет-пространства эта проблема приобретаем иные масштабы. Публикация в открытом доступе разнообразных антинаучных, квазинаучных, авторских фантазийных материалов и концепций приводит к негативным явлениям «деформации исторической памяти и искажения исторической правды» [7].

Учитывая выделенные особенности, ключевыми навыками при изучении истории с применением цифровых технологий для обучающихся должны стать систематизация, критический анализ, верификация информации. Выработка данных умений и навыков непосредственно связана с формированием у обучающихся информационной культуры (Л.М. Бронникова, С.К. Гуськова, Л.В. Козилова), исторического мышления и системного знания о методологии исторических исследований.

Важность указанных умений и навыков становится очевидной при анализе выполнения студентами заданий, предполагающих обращение к историческому источнику. Классический подход к работе с источником подразумевает первым этапом внешнюю критику источника: определение внешних особенностей, установление его происхождения, оценка степени правомерности использования в связи с конкретной проблемой, эпохой и тому подобное. Далее следует внутренняя критика: изучение содержания материала, определение объективности сведений, их историчности. Критический анализ позволяет верифицировать результаты исследования.

С внедрением цифровых технологий, в частности искусственного интеллекта (далее – ИИ), механизм работы с источником претерпевает изменения. В случаях, когда инструменты генерации позволяют оперативно получить готовый ответ, необходимость в самостоятельном проведении анализа источника для обучающегося, которому достаточно скопировать полученный свод данных, теряет свою целесообразность. Возникает убежденность, что машина уже провела всю поисковую и аналитическую работу. Это воспринимается как гарантия достоверности априори. Между тем очевидно, что утверждение подобного подхода в практической деятельности приводит к возникновению ряда проблем:

- недостоверность результата, полученного путем автоматической генерации;
- возникновение риска закрепления в сознании обучающегося искаженного знания за счет некритического восприятия материала (упрощенного, «синонимичного»);
- несформированность у студентов умений и навыков исторического анализа.

Представляется важным обоснование преподавателем ряда тезисов:

- готовый (сгенерированный ИИ или напрямую заимствованный студентом из открытых источников) ответ может быть неполным, не отражать качественных характеристик изучаемого объекта, нести искаженную информацию;
- подобный ответ без предварительной проработки, основанной на методах исторических исследований и критическом анализе, представляет собой сумму собранных машиной данных;
- ответ, подготовленный нейросетью, демонстрирует технические возможности автоматизированной системы, но не знания и компетенции человека.

Возможности и примеры применения цифровых технологий в процессе преподавания истории. Рассмотрим данный вопрос на следующих примерах: работа с оцифрованными коллекциями; приемы визуализации; способы применения цифровых технологий в сочетании с мультимодальным подходом в обучении.

Создание *электронных коллекций* музейных экспонатов и архивных материалов, возможность осуществления виртуальных экскурсий, работа с электронными библиотеками (например, сайты «Национальной электронной библиотеки», Государственной публичной исторической библиотеки России, Президентской библиотеки имени Б.Н. Ельцина и другие), информационно-справочными системами и базами данных (проект «Память народа», портал «Культура.РФ») являются значимым для изучения истории результатом внедрения новаций. Использование цифровых техноло-

гий позволяет в известном смысле преодолевать пространственно-временные ограничения: работа с источником становится доступной не только непосредственно в архиве, библиотеке, музее, но и удаленно с использованием персональных гаджетов. Обращение к электронным коллекциям способствует возникновению у обучающегося интереса к поисковой, исследовательской деятельности, формированию образных представлений об особенностях источника, отражающих установки и традиции определенной эпохи.

Электронные коллекции презентуют, как правило, ограниченное количество единиц хранения, и изучение цифровой копии не эквивалентно работе с оригиналом. Вместе с этим, возможность прочесть уникальный исторический документ или рассмотреть 3D-модель музейного экспоната, выявить характерные особенности источника и проанализировать отличия артефактов разных эпох, безусловно, способствует большему погружению обучающихся в историческую действительность, активизирует вовлеченность.

Использование ресурсов электронных коллекций расширяет спектр приемов обучения, создает обширное пространство для поисковой, творческой, аналитической работы обучающихся. Например, кейс разноплановых заданий может быть реализован на основе работы с оцифрованными документами из фондов Российского государственного архива древних актов:

- отбор источников по тематике (формирование и функционирование системы управления государством; материалы по внешней политике России) или типам (манифесты, мемуаристика, деловая переписка);
- анализ внешних признаков письменных источников из коллекции уникальных единиц хранения;
- составление летописного или житийного свода по аналогии с историческими документами.

При этом в ходе занятий должен реализовываться алгоритм исследовательской работы: от формирования навыка поиска и критического анализа источников к пониманию необходимости обоснования достоверности воспроизводимой в ответе информации ссылкой на источник.

Визуализация. На занятиях по истории наглядность давно и успешно применяется. Большинство методов изучения истории реализуется в сочетании с визуализацией. Сравнительно-исторический метод раскрывается с использованием графиков, диаграмм, изменения географического ареала. Это позволяет не только в статике, но и в динамике отразить качественные или количественные переменные. Проблемно-хронологический метод с большой эффективностью осваивается при построении тайм-линий, блок-схем (посвященных этапам или закономерностям исторического развития). Ретроспективный метод сочетается с созданием визуального ряда (включая анимацию). Историко-генетический метод, направленный на анализ генезиса объекта, предмета изучения, реализуется, например, в процессе создания интеллект-карт.

Преимущество цифровых инструментов перед традиционными средствами обучения (мел, доска, раздаточный материал, флип-чарты и тому подобное) заключается в многократном сокращении времени поиска и создания наглядных материалов. Появляется возможность использования не только графической наглядности, но и трехмерного моделирования (виртуальные реконструкции), создания видеоконтента с разными вариантами видеоряда («кадр в кадре», анимация, в режиме документальной съемки и так далее). Процесс визуализации информации значительно оптимизируется, а деятельность по созданию зрительного ряда активизируется за счет доступности дополнительного коммуникационного канала внутри учебной группы (посредством персональных гаджетов, мессенджеров, сетевых платформ), работающей над подготовкой материалов как в аудитории, так и удаленно.

Цифровые инструменты позволяют визуализировать результаты обработки больших объемов текстовой и числовой информации, что особенно перспективно в рамках проектного и проблемного подходов. В качестве примера можно привести вариант семинара-конференции по сопоставительному анализу тенденций и проблем социально-экономического развития страны на этапах цивилизационной трансформации: конец XIX – начало XX века и конец XX – начало XXI века. Пул вопросов, которые должны быть проанализированы при выполнении задания, достаточно объемен: качественные и количественные характеристики состояния экономики, данные демографии, рост социальной активности, сопоставление взглядов общественных групп на пути дальнейшего развития страны. Результат работы обучающихся презентуется в диаграммах, таблицах, структурно-логических схемах, составление которых, также как произведение числовых расчетов, значительно упрощаются путем применения программных средств по анализу и визуализации данных.

Сетевые сервисы весьма успешно помогают в создании хронологических лент [1, с. 11–12], позволяющих объединить информационные блоки (временной отрезок, количественные показатели, точки кризиса, достижения, предпосылки событий, персоналии и так далее). Вместо сложного и объемного текста информация представляется в наглядной форме, что позволяет обучающимся лучше запомнить материал, продемонстрировать логику, ход, результаты развития процессов, характеристики явлений. Визуализация позволяет акцентировать внима-

ние на общем и различиях в социально-экономическом состоянии страны на двух временных отрезках, проследить причинно-следственные связи, определить закономерности исторических процессов и явлений. Создание инфографики с применением цифровых инструментов и сервисов упрощает техническую сторону визуализации материала, развивает логическое и образное мышление обучающихся. Сетевые технологии значительно облегчают задачу организации их групповой деятельности в рамках совместной подготовки проектов.

Особо следует выделить риски внедрения приемов визуализации с использованием цифровых технологий, которые связаны с необоснованным увлечением студентами самим процессом генерации наглядности. Вероятность подобного сценария повышается в связи с доступностью и многовариантностью веб-сервисов и ресурсов, представляющих множество шаблонов и стилей инфографики. Так, обучающиеся весьма активно используют ИИ при создании визуального контента, презентаций. Интерес к данному инструменту объясняется простотой, минимальными затратами времени, то есть в целом «подручностью», которая, однако, влечет риск закрепления упрощенного отношения к самому процессу овладения знаниями. Поэтому преподавателю необходимо проработать с обучающимися алгоритм использования приема визуализации с применением цифровых инструментов.

Например, предлагается задача: рассказать об образе жизни, хозяйственной деятельности древних славян с использованием приема визуализации информации. Наиболее распространенный сценарий: обучающиеся вводят в качестве запроса (промта) для генерации (изображения, презентации, анимации и так далее) текст из задания. Получаемый ответ-образ часто носит условный, шаблонный или фантазийный характер. Оценивая результат, преподавателю целесообразно поставить перед обучающимися вопросы: «Насколько сгенерированные образы, утверждения соответствуют исторической действительности? В какой мере они отражают действительность, специфические черты жизни, быта, деятельности?». Очевидный вывод: получение достоверных ответов возможно только при сопоставлении готового образа, сгенерированного нейросетью, с историческими фактами. А это предполагает обращение к верифицированным источникам.

В этой связи следует также отметить важность пояснения обучающимся, что при использовании генеративных технологий значимы обе составляющие: техническая (умения работать с конкретным программным обеспечением, писать промты, задания для нейросети) и методическая (формирование представлений о принципах, целях, задачах и механизмах применения самого приема визуализации для более эффективного представления результатов исследования). Принципиально осознание студентами того факта, что главный субъект процесса обучения – сам человек; генерирующая программа выступает инструментом, который позволяет визуализировать результат работы по отбору и анализу исторического материала. Обучающимися должен усваиваться алгоритм действий:

- изучение материала, формулировка тезисов;
- написание промта и получение ответа-образа;
- проверка соответствия ответа-образа историческому контексту.

При работе с конца алгоритма, то есть с генерации изображения с минимумом вводных, полученный ответ является «видением» машины.

Большие перспективы при изучении истории открывает *мультимодальный подход* (Г.В. Болбас, О.О Кананчук, J.M. Kelly), основанный на использовании различных по характеру источников. Разнообразие способов презентации материала позволяет рассмотреть объект, предмет изучения с разных сторон, в многообразии проявлений его свойств, тем самым создать более целостную картину. Цифровые технологии многократно облегчают процесс привлечения дополнительных источников, например, звукового содержания, видеоматериала. Наиболее насыщенным является контент по истории России, начиная с конца XIX века, что связано с формированием архивов фото-, кино-, аудиоматериалов.

Приведем пример реализации мультимодального подхода путем привлечения одновременно нескольких типов материалов и внедрения элементов интерактивности. На практическом занятии, посвященном вопросам развития российской государственности на разных этапах, интересно обращение к изучению государственных гимнов (текст, исполнение): гимн Российской империи, советского периода, современной России. Содержание текста, звучание мелодии имели характерные особенности, отражающие идеологию, мировоззрение и дух эпохи. Вебсервисы позволяют создать и сохранить плейлист записей гимнов, облегчают задачу поиска и прочтения текста каждого произведения без привлечения дополнительного раздаточного материала. Обучающиеся анализируют текст, выявляя стилистические особенности, основную мысль, средства художественной выразительности, которые отражают специфику государственных, общественных установок конкретного исторического периода. Дополнительно им предлагается создать, в том числе с привлечением инструментов генерации, гимн (текст и мелодия) учебной группы (студенчества, специальности обучения и другие варианты), который отражал бы духовные ценности, мировоззрен-

ческие основы молодежи, историческое наследие, преемственность поколений.

Подобные элементы интерактивности способствуют повышению вовлеченности студентов в образовательную деятельность, позволяют обеспечить образное, чувственное восприятие исторического материала, ощутить связь поколений.

Заключение. Представленный обзор показывает, что использование цифровых технологий в образовательном процессе при изучении истории весьма перспективно. Их внедрение обеспечивает доступ к широкому кругу оцифрованных источников; значительно облегчаются задачи поиска и обработки исторических материалов и информации. Сетевые технологии позволяют улучшить коммуникации внутри учебной группы, делают более успешной совместную работу. Создаются условия для поисковой, исследовательской и творческой деятельности студентов как в аудитории, так и за ее пределами. У обучающегося формируется собственный кейс, своеобразное портфолио, подтверждающее уровень овладения знаниями и методами.

В то же время, в ходе «машинного обучения» повышаются риски формирования упрощенного отношения к процессу познания и своего рода зависимости от программ поисковика и генерации ответов, устранения от самостоятельного решения задач, что в целом влияет на мотивацию и развитие когнитивных способностей. Поэтому применение цифровых технологий в процессе познания истории требует тщательной проработки методики, приемов и способов работы с исторической информацией, так как курс дисциплины ориентирован не только на овладение знаниями конкретно-исторического материала, но призван способствовать формированию исторической памяти и преемственности, личностному и социальному развитию студентов, становлению умений анализировать события прошлого для адекватной оценки настоящего, выявлять причинно-следственные связи, ориентироваться в процессах общественного развития.

Важными являются задачи формирования у обучающихся информационной культуры, освоения ими под руководством преподавателя алгоритмов исследовательской деятельности, работы с источниками и информацией, публикуемой в открытом доступе в сети Интернет.

Представленные в статье примеры использования цифровых технологий в процессе преподавания истории в высшей школе не являются исчерпывающими. Открывается широкое поле для научно-методических исследований в области разработки подходов к их применению в качестве рабочего инструмента, которые позволят осваивать методологию исторического познания, будут способствовать формированию у студентов навыков критического анализа и верификации информации, формированию исторического сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Киселева М.П.* Web 2.0: интерактивная поддержка хронологического видеоряда сервисом // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. № 2. С.11–13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/web-2-0-interaktivnaya-podderzhka-hronologicheskogo-videoryada-servisom (дата обращения: 24.03.2025).
2. Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования (утверждена протоколом Экспертного совета по развитию исторического образования от 15.02.2023 N ВФ/15-пр) / Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-20022023-n-mn-5168376-o-napravlenii/ (дата обращения: 24.03.2025).
3. *Максимов Л.В.* Знание и ценности в структуре гуманитарных дисциплин // Философия и культура. 2016. № 11. С. 1498–1505. URL: https://www.nbpublish.com/library_get_pdf.php?id=38752 (дата обращения: 24.03.2025).
4. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 (ред. от 15.02.2024) (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») / Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-10102019-n-490-o-razvitii/ (дата обращения: 24.03.2025).
5. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 / Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203-o-strategii/ (дата обращения: 24.03.2025).
6. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ / Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745 (дата обращения: 24.03.2025).
7. Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения. Указ Президента РФ от 08.05.2024 г. N 314 / Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-08052024-n-314-ob-utverzhdenii/ (дата обращения: 24.03.2025).
8. *Северина Е.М., Бонч-Осмоловская А.А., Бец Ю.В., Флягина М.В.* Цифровые гуманитарные проекты: практики междисциплинарности // Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 88, № 5. С. 121–129. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-gumanitarnye-proekty-praktiki-mezhdistsiplinarnosti (дата обращения: 24.03.2025).

REFERENCES

1. Kiseleva M.P. Web 2.0: interaktivnaya podderzhka khronologicheskogo videoryada servisom [Web 2.0: The creating an interactive chronological video series with service Dipity]. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2013. No. 2. P. 11–13. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/web-2-0-interaktivnaya-podderzhka-hronologicheskogo-videoryada-servisom (date of the Application: 24.03.2025). (in Russian).
2. Koncepciya prepodavaniya istorii Rossii dlya neistoricheskih special'nostej i napravlenij podgotovki, realizuemyh v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya (utv. protokolom Ekspertnogo soveta po razvitiyu istoricheskogo obrazovaniya ot 15.02.2023 N VF/15-pr) [Concept of history of Russia teaching for non-historical specialties and areas of training implemented in educational institutions of higher education]. *Laws, codes and regulatory legal acts of the Russian Federation.* Available at: https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-20022023-n-mn-5168376-o-napravlenii/ (date of the Application: 24.03.2025). (in Russian).
3. Maximov L.V. Znanie i tsennosti v strukture gumanitarnykh distsiplin [Knowledge and values in the structure of the humanitarian discipline]. *Philosophy and culture.* 2016. No. 11. P. 1498–1505. Available at: https://www.nbpublish.com/library_get_pdf.php?id=38752 (date of the Application: 24.03.2025). (in Russian).
4. O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii: ukaz Prezidenta RF ot 10 oktyabrya 2019 g. № 490 (red. ot 15.02.2024) (vmeste s "Nacional'noj strategiej razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda") [About the development of artificial intelligence for period to 2030 year (with The National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the period up to 2030). A Decree of the President of the Russian Federation N 490 of October 10, 2019 (as Amended of February 15, 2024)]. *Laws, codes and regulatory legal acts of the Russian Federation.* Available at: https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-10102019-n-490-o-razvitii/ (date of the Application: 24.03.2025). (in Russian).
5. O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 g. № 203 [On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030. A Decree of the President of the Russian Federation no. 203 of May 09, 2017]. *Laws, codes and regulatory legal acts of the Russian Federation.* Available at: https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203-o-strategii/ (date of the Application: 24.03.2025). (in Russian).
6. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. N 273-FZ [About education in the Russian Federation. Federal law of the Russian Federation no. 273-ФЗ of December 29, 2012]. *The official Internet portal of legal information.* Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745 (date of the Application: 24.03.2025). (in Russian).
7. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federatsii v oblasti istoricheskogo prosveshcheniya: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 08.05.2024 g. № 314 [Order on Approving the Fundamentals of State Policy in Historical Education. A Decree of the President of the Russian Federation no. 314 of May 05, 2024]. *Laws, codes and regulatory legal acts of the Russian Federation.* Available at: https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-08052024-n-314-ob-utverzhdenii/ (date of the Application: 24.03.2025). (in Russian).
8. Severina E.M., Bonch-Osmolovskaya A.A., Bets Yu.V., Flyagina M.V. Tsifrovye gumanitarnye proekty: praktiki mezhdistsiplinarnosti [Digital projects in Humanities: interdisciplinary practices]. *The Humanities and Social sciences*. 2021. Vol. 88, No. 5. P. 121–129. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-gumanitarnye-proekty-praktiki-mezhdistsiplinarnosti (date of the Application: 24.03.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 04.04.2025
Поступила после рецензирования: 05.05.2025
Поступила к публикации: 16.05.2025

Received: 04.04.2025
Revised: 05.05.2025
Accepted: 16.05.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.091 УДК 316.628+378

Воробьева С.А., Завершинская Н.А., Неронова М.Ю., Сахарова Л.Г., Черных Т.Ф.,
Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

ВОРОБЬЕВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

Российская Федерация, Санкт Петербург

доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. Сфера научных интересов: русская философия, философия науки, педагогика высшей школы. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: svetlana.vorobieva@pharminnotech.com

SVETLANA A. VOROBEVA

Saint Petersburg, Russian Federation

Doctor of Philosophical Sciences, Docent, Head of the Department of Social Sciences and Humanities, Saint Petersburg State University of Chemistry and Pharmacy of the Ministry of Health of the Russian Federation. Research interests: Russian philosophy, philosophy of science, higher education pedagogy. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: svetlana.vorobieva@pharminnotech.com

ЗАВЕРШИНСКАЯ НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Российская Федерация, Санкт Петербург

кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. Сфера научных интересов: философия науки, педагогика высшей школы. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: Nataliya.Zavershinskaya@pharminnotech.com

NATALIA A. ZAVERCHINSKAYA

Russian Federation, Saint Petersburg

Ph.D. of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities, Saint Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University of the Ministry of Health of the Russian Federation. Research interests: philosophy of science, higher education pedagogy. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: Nataliya.Zavershinskaya@pharminnotech.com

НЕРОНОВА МАРИНА ЮРЬЕВНА

Российская Федерация, Санкт Петербург

кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. Сфера научных интересов: философия науки, педагогика высшей школы, социальная философия, религиоведение. Автор более 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: marina.neronova@pharminnote

MARINA Yu. NERONOVA

Saint Petersburg, Russian Federation

Ph.D. of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities, Saint Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University of the Ministry of Health of the Russian Federation. Research interests: philosophy of science, higher school pedagogy, social philosophy, religious studies. Author of more than 30 published scientific works. E-mail address: marina.neronova@pharminnote

© Воробьева С.А., Завершинская Н.А., Неронова М.Ю., Сахарова Л.Г., Черных Т.Ф., 2025

САХАРОВА ЛЮДМИЛА ГЕННАДЬЕВНА

Российская Федерация, Санкт Петербург

кандидат исторических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. Сфера научных интересов: история России, педагогика высшей школы. Автор более 150 опубликованных научных работ. Электронная почта: saharlg75@gmail.com

LYUDMILA G. SAKHAROVA

Saint Petersburg, Russian Federation

Ph.D. of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities, Saint Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University of the Ministry of Health of the Russian Federation. Research interests: history of Russia, higher school pedagogy. Author of more than 150 published scientific works. E-mail address: saharlg75@gmail.com

ЧЕРНЫХ ТАТЬЯНА ФЕДОРОВНА

Российская Федерация, Санкт Петербург

доктор фармацевтических наук, профессор, заведующий кафедрой микробиологии, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. Сфера научных интересов: педагогика, фундаментальная микробиология, медицина, фармация, генетическая инженерия. Автор более 360 опубликованных научных работ. Электронная почта: tatiana.odegova@pharminnotech.com

TATIANA F. CHERNYCH

Saint Petersburg, Russian Federation

Doctor of Pharmaceutical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Microbiology, Saint Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University of the Ministry of Health of the Russian Federation. Research interests: pedagogy, fundamental microbiology, medicine, pharmacy, genetic engineering. Author of more than 360 published scientific works. E-mail address: tatiana.odegova@pharminnotech.com

Мотивационная сфера студентов химико-фармацевтического вуза как маркер личностного и профессионального развития

Аннотация. На основе результатов социологического исследования и интервьюирования, проведенных среди студентов Санкт-Петербургского государственного химико-фармацевтического университета, анализируется структура учебной мотивации обучающихся, выявляются факторы, влияющие на ее формирование. Определяется динамика мотивационных приоритетов учебной деятельности студентов 1 и 3 курсов. Рассматривается содержание профессиональных мотивов в структуре их учебной деятельности и особенности профессиональной мотивации обучающихся российского химико-фармацевтического вуза. Авторы прослеживают влияние специфики такого вуза на мотивационные приоритеты обучающихся и устанавливают корреляцию между отношением студентов к учебной деятельности по избранной специальности и рельефностью образа профессии в сознании будущих специалистов.

Ключевые слова: мотивационная сфера, профессиональные мотивы, учебная мотивация, мотивационные приоритеты, образ профессии, студенты химико-фармацевтического вуза.

Для цитирования: *Воробьева С.А., Завершинская Н.А., Неронова М.Ю., Сахарова Л.Г., Черных Т.Ф.* Мотивационная сфера студентов химико-фармацевтического вуза как маркер личностного и профессионального развития // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 91–98. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.091

Abstract. Based on the results of a sociological study and interviews conducted among students of the Saint Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University, the structure of students' academic motivation is analyzed, and factors influencing its formation are identified. The dynamics of motivational priorities in the academic activity of 1st and 3rd year students is determined. The content of professional motives in the structure of their academic activity and the features of professional motivation of students of the Russian chemical and pharmaceutical university are considered. The authors trace the influence of the specifics of such a university on the motivational priorities of students and establish a correlation between students' attitudes toward academic activity in their chosen specialty and the prominence of the profession's image in the minds of future specialists.

Keywords: motivational sphere, professional motives, academic motivation, motivational priorities, image of the profession, students of the chemical and pharmaceutical university.

For citation: Vorobeva S.A., Zaverchinskaya N.A., Neronova M.Yu., Sakharova L.G., Chernych T.F. Motivational Sphere of Students of Chemical-Pharmaceutical University as a Marker of Personal and Professional Development. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 91–98. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.091

Подготовка высококвалифицированных работников для фармацевтической отрасли, способных отвечать вызовам времени, является первостепенной задачей химико-фармацевтического вуза. По словам гендиректора «ФК Гранд Капитал» Дениса Ременяко, «на сегодняшний день, абсолютно на всех фармацевтических производствах существует дефицит кадров, а уровень образования, которое дает большинство российских вузов, не позволяет их выпускникам сразу стать специалистами на предприятиях и эффективно работать с новыми препаратами» [5, с. 1].

Среди ключевых факторов, влияющих на эффективность образования и профессиональную готовность выпускников к оказанию качественных услуг в условиях развития новых технологий в медицине и фармации можно выделить: содержание образовательных программ; организацию образовательного процесса и создание электронной информационно-образовательной среды; высокий уровень компетентности профессорско-преподавательского состава; материально-техническое и учебно-методическое обеспечение программ бакалавриата и специалитета; реализацию практической подготовки и оценки качества образовательной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями профессиональных образовательных программам фармацевтического образования.

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет

Успешность обучающихся в освоении образовательной программы, формировании профессиональных компетенций и дальнейшей карьере в сфере здравоохранения во многом определяется мотивацией учебно-познавательной деятельности, поскольку она напрямую влияет на их вовлеченность в образовательный процесс, успеваемость, готовность к профессиональной деятельности. Именно мотивация задает смыслы учения, формирует заинтересованность в нем.

С учетом специфики химико-фармацевтического образования разрешение проблемы развития мотивации у студентов связано с необходимостью поиска ответа на ряд проблемных вопросов.

- Какие структурные компоненты мотивационной сферы играют наиболее значимую роль в профессиональном становлении студентов в период обучения в вузе?
- Как этические дилеммы профессии (осознание высокой ответственности за здоровье пациентов,

страх перед нанесением ущерба их самочувствию из-за возможных ошибок, забота о здоровье людей на фоне коммерциализации фармацевтической сферы) влияют на профессиональную вовлеченность обучающихся и стремление к знаниям?

• Насколько студенты фармацевтических вузов способны справиться с тревожностью, вызванной данными дилеммами, могут противодействовать процессу профессиональной и учебной демотивации?

• Каков характер изменений, происходящих с мотивацией обучающихся фармацевтических вузов в процессе их взросления, личностного и профессионального становления, как они соотносятся со смыслами и целями обучения?

• Какова степень (или уровень) осознания студентами теоретической и практической значимости усваиваемых знаний в соответствии с целями обучения и будущей профессией [9]?

С учетом обозначенной проблемы и комплекса конкретизирующих ее вопросов нами сформулирована *цель исследования:* определение изменения структурных компонентов мотивационной сферы студентов фармацевтического вуза за период обучения с 1 по 3 курс, выявление влияющих на ее формирование факторов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи:*

1. Определить ведущие компоненты в структуре учебной мотивации студентов.

2. Выявить ключевые факторы, влияющие на формирование и развитие мотивации у обучающихся фармацевтического профиля.

3. Рассмотреть соотношение отдельных компонентов в структуре мотивационных групп для оптимизации их формирования.

Теоретическую базу данного исследования составили разработанные отечественными учеными подходы к пониманию сущности и структуры мотивации учебной деятельности. Н.С. Бахарева, Н.О. Мильченко, Г.Ю. Шантыз обращают внимание на то, что в структуре мотивации учебно-познавательной деятельности при подготовке специалистов химико-фармацевтического профиля доминируют профессиональные мотивы [4, с. 36–37]. А.С. Веремчук, А. О. Волгушева, С.А. Воробьева, Н.А. Завершинская отмечают повышение показателей профессиональной мотивации у обучающихся химико-фармацевтического вуза к старшим курсам [6]. С.Н. Алексеенко, Т.В. Гайворонская, Н.Н. Дробот по итогам исследования учебно-профессиональной мотивации студентов медицинского университета пришли к выводу о том, что «мотивы учебной и профессиональной деятельности необходимо оценивать во взаимосвязи с другими мотивами, которые транслируют стремления, интересы, потребности, идеалы человека к плодотворной познавательной деятельности» [2, с. 329–330].

При анализе учебной мотиваций важен учет специфики вуза химико-фармацевтической направленности, осуществляющего профессиональную подготовку специалистов по следующим направлениям: химия, химическая технология, биология, фармация, медицинское товароведение и др. Развитость профессиональной мотивации у обучающихся выступает важнейшим фактором, определяющим уровень мотивации в целом. Образ профессии в сознании будущих специалистов формирует их отношение как к учебной деятельности по избранной специальности, так и профессии в целом, определяя успешность профессиональной деятельности впоследствии. Творческая самореализация человека в профессии начинается с формирования такого образа и происходит на протяжении всей профессиональной деятельности. Особенности профессии существенно влияют на формирование личности, определяя специфику ее мировоззрения [8].

С опорой на труды по проблемам мотивации учебной деятельности обучающихся химико-фармацевтических специальностей и направлений подготовки нами была сформирована программа социологического исследования.

База и сроки проведения исследования. Для изучения проблем учебной мотивации студентов химико-фармацевтического вуза на базе Санкт-Петербургского государственного химико-фармацевтического университета (далее – СПГХФУ) с ноября 2024 по январь 2025 года было проведено прикладное социологическое исследование.

Методы, методики и процедура проведения исследования. Методы исследования: пилотное стандартизированное интервью и выборочный опрос с использованием анкеты. Методики:

• «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой [3, с.151-154]), были выделены следующие виды мотивов: коммуникативные, профессиональные, социальные учебно-познавательные, мотивы престижа, избегания, творческой самореализации;

• опросник социологического исследования мотивации студентов, разработанный преподавателями кафедры социально-гуманитарных дисциплин СПХФУ;

• гайд-интервью установок и ожиданий студентов университета в отношении будущей профессии [6, с. 26] для проведения пилотного исследования в форме стандартизированного интервью со студентами 1 курса фармацевтического факультета.

Контингент исследования. В пилотном интервью приняли участие 14 студентов 1 курса. Для проведения интервью был составлен гайд, который включал в себя следующие блоки вопросов: мотивы поступления в вуз, ожидания от обучения; каналы получения информации об университете.

В опросе приняли участие 179 обучающихся первого и третьего курсов фармацевтического факультета и факультета промышленной технологии лекарств в возрасте 17–20 лет. Из них 90 человек (50,3 %) – обучающиеся 3 курса, 89 (49,7 %) – первокурсники. Анкета в электронной форме была размещена на корпоративной платформе университета.

Тип выборки: случайная. Всем студентам были разосланы ссылки на анкету, на вопросы которой ответили респонденты, вошедшие в состав выборки.

Ход и результаты исследования: Первым этапом исследование стало проведение в ноябре 2024 года пилотного интервью среди студентов 1 курса фармацевтического факультета. При обработке результатов было выяснено, что информацию о вузе студенты в основном получают от родителей, родственников и знакомых или из Интернета. Вопросы о мотивах выбора университета и профессии не дали ожидаемых результатов. В ходе интервью, выяснилось, что обучающимся сложно описать свои мотивы, они путаются в формулировках, сомневаются, называют несколько мотивов, не отдавая предпочтения одному. Относительно выбора профессии наиболее популярными были следующие ответы: «интересует химия», «есть желание принести пользу обществу», «привлекают гарантированное трудоустройство по профессии и высокая оплата труда». Среди причин выбора вуза респонденты выделили следующие факторы: его престиж, Санкт-Петербург как местоположение университета, наличие бюджетных мест и проходные баллы.

Нечеткость представлений о своем месте в профессии, которая проявилась в ответах студентов первого курса, можно объяснить незавершенным кризисом идентичности, когда молодой человек еще ищет свое место в жизни и не определился с целями, потребностями и надеждами. В период с 18 до 22 лет только вырабатываются устойчивые свойства личности и кристаллизуются мотивы и убеждения [7].

Анализ результатов интервью побудил авторов к расширению круга респондентов за счет привлечения к исследованию студентов более старших курсов и использованию психологических методик с закрытыми вопросами.

Вторым этапом исследования стал опрос студентов 1 и 3 курсов, проведенный в январе 2025 года. Респондентам предложили оценить степень соответствия 36 формулировок, объясняющих причину выбора вуза для обучения, их представлениям о цели получения образования. Для оценки использовалась пятибалльная система, «4» и «5» получали те высказывания, которые наиболее точно отражали мотивы учения участников опроса. Формулировки высказываний были соотнесены с семью шкалами: учебно-познавательные, коммуникативные, социальные, профессиональные мотивы, мотивы избегания, престижа, творческой самореализации.

Полученные результаты показали, что основными мотивами обучения студентов СПХФУ являются профессиональные мотивы (формулировки, относящиеся к этой шкале, получили самые высокие баллы у наибольшего числа респондентов). Вторыми по значимости стали учебно-познавательные мотивы; на третьей позиции оказались коммуникативные мотивы. Самыми не значимыми для себя респонденты посчитали мотивы, относящиеся к шкале избегания и престижа (см. Таблицу). В целом результаты опроса вполне коррелирует с данными других исследований, проведенных в российских вузах [1].

Выбор респондентами профессиональных, учебно-познавательных и коммуникативных мотивов в качестве приоритетных оснований обучения, не случаен. Он отражает сложившийся у студенческой молодежи образ активного, успешного, состоятельного молодого профессионала. Условиями реализации данного идеала становится наличие профессиональных знаний, умение учиться, осваивать новое и строить отношения с другими людьми. Также подобный выбор связан со спецификой обучения в фармацевтическом вузе. Фармация как наука и фармацевтическая промышленность в современном мире являются быстро развивающимися и перспективными областями, работа в которых дает хорошие карьерные перспективы и является источником стабильно высокого дохода.

Промежуточная позиция мотивов творческой самореализации между лидирующими группами мотивов и аутсайдерами отражает неоднозначность отношения современной молодежи к творчеству. Студенты высоко ценят креативность, нестандартность человека. Вместе с этим, они полагают, что в полной мере проявить эти качества в ходе обучения не получится, так как в университете существуют определенные правила и нормы. Поэтому основным полем самореализации молодого человека становится виртуальная среда, интернет-сообщества. Тем не менее, обучающиеся высоко ценят возможности творческой самореализации, которые предоставляют им интерактивные педагогические технологии. Таким образом, нестандартные подходы к выбору форм и методов обучения могут помочь заинтересовать студентов и повысить их учебную мотивацию.

Достаточно низкий статус социальных мотивов может быть связана с ценностями индивидуализма. Социальная значимость, стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг, чувство ответственности рассматриваются обучающимися как «элементы культуры старшего поколения», не привлекают их. Из ответов ста-

Таблица

Структура учебной мотивации студентов СПХФУ

Группы мотивов	Количество обучающихся (чел. / %)								
	По курсу	«5»	«4»	«5» и «4» по курсам		1 курс		3 курс	
				1	3	«5»	«4»	«5»	«4»
Профессиональные мотивы	149/83,24	106/59,22	43/24,02	76/42,46	73/40,78	57/31,84	19/10,61	49/27,37	24/13,41
Учебно-познавательные мотивы	122/68,16	72/40,22	50/27,93	66/36,87	58/32,40	42/23,46	24/13,40	32/17,87	26/14,52
Коммуникативные мотивы	119/66,48	67/37,43	52/29,05	67/37,43	52/29,05	36/20,11	26/14,52	31/17,32	26/14,52
Мотивы творческой самореализации	104/58,1	56/31,28	48/26,82	52/29,05	52/29,05	28/15,64	24/13,40	28/15,64	24/13,40
Социальные мотивы	100/55,87	58/32,18	42/23,69	52/29,05	48/26,81	32/17,87	20/11,17	26/14,53	22/12,29
Мотивы престижа	59/33,52	32/17,87	27/15,08	36/20,11	23/12,85	20/11,17	16/8,93	12/6,70	11/6,15
Мотивы избегания	50/27,93	26/14,52	24/13,41	24/13,41	26/14,52	13/7,26	11/6,14	13/7,26	13/7,26

новится понятным, что социальность интересует студентов с точки зрения индивидуальной прагматики. Респонденты оценили на 5 баллов следующие высказывания из блока социальных мотивов: «Полученные знания позволят добиться всего необходимого в жизни» (49,7 %); «Получение профессии позволит обеспечить высокий уровень материального благосостояния» (31,8 %).

Сравнительно невысокая значимость мотивов престижа и избегания во многом имеет те же причины, что и недооценка социальности. В медиапространстве, ориентированном на молодежь, активно продвигаются идеи исключительности, инклюзивности и толерантности. Современные студенты убеждены, что ценность человека связана с ним самим и его личностными качествами, а не с оценкой его личности и действий другими людьми. Поэтому мотивы престижа, одобрения и избегания как страха перед осуждением теряют свою важность в глазах обучающихся. Лишь 25,2 % опрошенных оценили на «4» и «5» утверждения, что хорошо учиться следует, «чтобы добиться одобрения родителей и окружающих». Всего 12,2 % респондентов отметили, что учатся, чтобы избежать осуждения и наказания за плохие результаты.

Вместе с этим, полученные данные не означают, что мотивы престижа и избегания можно не учитывать при организации образовательного процесса. Интересно, что 56,9 % опрошенных высоко оценили высказывание «Учусь, чтобы не отставать от сокурсников, не оказаться среди отстающих». Это показывает общий уровень неустойчивости внутренней мотивации обучающихся, а также низкую степень осознания и интеграции различных мотивов обучения.

Сравнительный анализ мотивации студентов 1 и 3 курсов по различным группам мотивов выявил общее незначительное снижение уровня профессиональных и учебно-познавательных мотивов у старшекурсников. Так, количество студентов, оценивших уровень профессиональной мотивации в общей структуре мотивации учения на «5», на 1 курсе – 31,84 %, на 3 курсе – 27,37 %. По учебно-познавательной мотивации получено, соответственно, 23,46 % и 17,87 %, по коммуникативным мотивам – 20,11 % и 17,32 %, по социальным – 17,87 % и 14,53 %, по мотивам престижа – 11,17 % до 6,70 %. Уровни мотивов избегания и творческой самореализации остались неизменными – соответственно, 7,26 % и 15,64 %.

Выводы. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в структуре учебной мотивации студентов фармацевтического вуза преобладают профессиональные и связанные с ними учебно-познавательные мотивы. Профессиональные стремления, побуждающие их к учению, основаны на социальных ожиданиях, таких как возможность получать высокий доход, достичь желаемого в профессии и жизни. В этой связи одной из важнейших задач профориентационной работы в вузе является разработка траекторий профессионального становления обучающихся с целью формирования их профессиональной идентичности.

Сравнительный анализ ответов, данных студентами 1 и 3 курсов, показал незначительное изменение мотивационных приоритетов старшекурсников. Количество обучающихся 3 курса, выбирающих в качестве основных профессиональные и учебно-познавательные мотивы снизилось. Это может объясняться как внутренними (переоценка своих способностей в отношении выбранного направления подготов-

ки, изменение отношения к изучаемым предметам, эмоциональное выгорание как следствие стресса от сочетания учебы и работы, проблемы в личной жизни, необходимость усвоения большого количества материала и др.) и внешними (организация образовательного процесса и дидактические методы, применяемые преподавателями, их профессиональные и личностные особенности и др.) факторами.

Анализ отдельных компонентов в структуре мотивационных групп позволяет сделать вывод о необходимости формирования более осознанного отношения студентов к различным группам мотивов, их интеграции. Это может дать им существенные преимущества в процессе управления учебной деятельностью для достижения оптимальных результатов. Только в условиях сочетания различных компонентов мотивации, соответствующих методов ее стимулирования (профориентационных, психологических, организационных) возможно повышение уровня учебной мотивации в целом.

Результаты данного исследования могут быть использованы для совершенствования образовательного процесса в фармацевтических вузах, разработки программ поддержки студентов, а также повышения качества подготовки будущих специалистов в области фармации. Также представленные материалы могут быть полезны преподавателям, кураторам и администрации вузов при планировании учебной и воспитательной работы с обучающимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Авдюхова О.Г., Баранова В.В., Захарова С.А., Некрасова М.А., Коншина Д.П., Лукин А.С., Поковба Ю.И., Попужаева Е.А.* Анализ снижения учебной мотивации студентов НОВГУ // Международный центр образования и экономики. Педагогический альманах. URL: https://mcoip.ru/blog/2023/05/27/analiz-snizheniya-uchebnoj-motivaczii-studentov/(дата обращения: 02.04.2025).
2. *Алексеенко С.Н., Гайворонская Т.В., Дробот Н.Н.* Учебно-профессиональная мотивация студентов выпускного курса медицинского университета // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 12. С. 329–334.
3. *Бадмаева Н.Ц.* Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ, 2004. 280 с.
4. *Бахарева Н.С., Мильченко Н.О., Шантыз Г.Ю.* Мотивации к учебе у студентов фармацевтического факультета с различными формами обучения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4. С. 36–38.
5. *Васильева К.* Даже если «Фарма-2030» будет выполнена на 80 % – это будет большим успехом. Гендиректор «ФК Гранд Капитал» Денис Ременяко рассказал о перспективах фармацевтического рынка России / Фармацевтический рынок. URL: https https://grand-capital.ru/company/publications/dazhe-esli-farma-2030-budet-vypolnena-na-80-eto-budet-bolshim-uspekhom/ (дата обращения: 02.04.2025).
6. *Воробьева С.А., Веремчук А.С., Волгушева А.О., Завершинская Н.А.* Особенности формирования учебной мотивации студентов как личностно значимого вида деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 26–32. DOI: 10.17513/spno.29642
7. *Гущо Ю.П.* Введение в энциклопедию здоровья и долголетия. Минск: ЕМП «Кольцо», 1993. 301 с.
8. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М.: ООО «НАУКУ – ВСЕМ», 1995. 226 с.
9. *Шапиева А.В., Русанова А.А., Лаврикова В.Н., Филиппова Е.В.* Профориентационная работа в вузе как фактор формирования профессиональной идентичности у студентов (на материалах Забайкальского государственного университета) // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2021. Т. 6, № 4. С. 463–471. URL: https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-4-463-471 (дата обращения: 02.04.2025). DOI: 10.21603/2500-3372-2021-6-4-463-471

REFERENCES

1. Avdyuhova O.G., Baranova V.V., Zaharova S.A., Nekrasova M.A., Konshina D.P., Lukin A.S., Pokovba Yu.I., Popuzhaeva E.A. Analiz snizheniya uchebnoj motivacii studentov NOVGU [Analysis of the decrease in academic motivation of NOVSU students]. *International Center for Education and Economics. Pedagogical Almanac.* Available at: https://mcoip.ru/blog/2023/05/27/analiz-snizheniya-uchebnoj-motivaczii-studentov/ (date of the Application: 02.04.2025). (in Russian).
2. Alekseenko S.N., Gajvoronskaya T.V., Drobot N.N. Uchebno-professional'naya motivaciya studentov vypusknogo kursa medicinskogo universiteta [Uchebno-professional'naya motivaciya studentov vypusknogo kursa medicinskogo universiteta]. *Modern high-tech technologies*. 2020. No. 12. P. 329–334. (in Russian).
3. Badmaeva N.C. Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej: monografiya [The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: The monograph]. Ulan-Ude, 2004. 280 p. (in Russian).
4. Bahareva N.S., Mil'chenko N.O., Shantyz G.Yu. Motivacii k uchebe u studentov farmacevticheskogo fakul'teta s razlichnymi formami obucheniya [Motivation to study among students of the Faculty of Pharmacy with various forms of education]. *International Journal of Applied and Fundamental Research.* 2017. No. 4. P. 36–38. (in Russian).
5. Vasil'eva K. "Dazhe esli "Farma-2030" budet vypolnena na 80 % – eto budet bol'shim uspekhom". Gendirektor "FK Grand Kapital" Denis Remenyako rasskazal o perspektivah farmacevticheskogo rynka Rossii ["Even if Pharma 2030 is completed by 80 %, it will be a great success". Denis Remenyako, CEO of FC Grand Capital, spoke about the prospects of the Russian pharmaceutical market]. *Pharmaceutical market*, 11.24.2020. Available at: https://grand capital.ru/company/publications/dazhe-esli-farma-2030-budet-vypolnena-na-80-eto-budet-bolshim-uspekhom/ (date of the Application: 02.04.2025). (in Russian).

6. Vorob'eva S.A., Veremchuk A.S., Volgusheva A.O., Zavershinskaya N.A. Osobennosti formirovaniya uchebnoj motivacii studentov kak lichnostno znachimogo vida deyatel'nosti [Features of the formation of students' educational motivation as a personally significant type of activity]. *Modern problems of science and education.* 2020. No. 2. P. 26–32. (in Russian). DOI: 10.17513/spno.29642
7. Gushcho Yu.P. Vvedenie v enciklopediyu zdorov'ya i dolgoletiya [Introduction to the Encyclopedia of Health and longevity]. Minsk: EMP "Kol'co", 1993, 301 p. (in Russian).
8. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnyh professiyah [The image of the world in diverse professions]. Moscow: NAUKU – VSEM LLC, 1995. 226 p. (in Russian).
9. Shapieva A.V., Rusanova A.A., Lavrikova V.N., Filippova E.V. Proforientacionnaya rabota v vuze kak faktor formirovaniya professional'noj identichnosti u studentov (na materialah Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta) [Career guidance work in higher education institutions as a factor in the formation of professional identity among students (based on the materials of Zabaykalsky State University)]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic sciences.* 2021. Vol. 6, No. 4. P. 463–471. Available at: https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-4-463-471 (date of the Application: 02.04.2025). (in Russian). DOI: 10.21603/2500-3372-2021-6-4-463-471

Поступила в редакцию: 10.04.2025
Поступила после рецензирования: 12.05.2025
Поступила к публикации: 27.05.2025

Received: 10.04.2025
Revised: 12.05.2025
Accepted: 27.05.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.099 УДК 378+78.03

Сюй Линьвэй, Галыгина А.В.,
Московский педагогический государственный университет

СЮЙ ЛИНЬВЭЙ
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: теория и методика обучения игре на фортепиано, исследование особенностей стилистического диалога в фортепианных произведениях. Электронная почта: 769605971@qq.com

XU LINWEI
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Musical and Performing Arts, Moscow Pedagogical State University. Research interests: theory and methodology of piano teaching, research of stylistic dialog characteristics in piano works. E-mail address: 769605971@qq.com

ГАЛЫГИНА АННА ВИКТОРОВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры музыкально-исполнительского искусства, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: теория и методика обучения игре на фортепиано. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: av.galygina@mpgu.su

ANNA V. GALYGINA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Musical and Performing Arts, Moscow Pedagogical State University. Research interests: theory and methodology of piano teaching. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: av.galygina@mpgu.su

Формирование умений и навыков применения стилевого диалога у китайских студентов в процессе исполнительского освоения современной русской музыки

Аннотация. Обоснована актуальность исследований, посвященных поиску путей формирования у обучающихся музыкальных и педагогических вузов умения точно передавать стилистические особенности произведений, имеющих сложный музыкальный язык. Представлена методика ознакомления обучающихся из Китая со спецификой стилевого диалога между творчеством композиторов эпохи барокко (И.С. Бах, Г.Ф. Гендель) и современных русских композиторов (Д.Д. Шостакович, И.Ф. Стравинский, Р.Р. Щедрин). Раскрыто понятие «стилевой диалог» в музыке. Выделены подходы к организации актуализации представлений обучающихся о стилистических особенностях творчества композиторов эпохи барокко и содержание данной работы. Показаны примеры осуществления студентами действий по выявлению черт сходства и различий музыкального стиля фортепианных произведений И.С. Баха, Г.Ф. Генделя и современной музыки; самоанализу сложностей передачи музыкального стиля при исполнении произведений русских композиторов. Описан алгоритма работы над произведением, основанный на предлагаемой методике.

Ключевые слова: фортепианные произведения эпохи барокко и современной музыки, стилевой диалог в музыке, студенты из Китая, музыкальный стиль.

Для цитирования: *Сюй Линьвэй, Галыгина А.В.* Формирование умений и навыков применения стилевого диалога у китайских студентов в процессе исполнительского освоения современной русской музыки // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 99–105. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.099

© Сюй Линьвэй, Галыгина А.В., 2025

Abstract. The relevance of research devoted to the search for ways to develop the ability of students of music and pedagogical universities to accurately convey the stylistic features of works with a complex musical language is substantiated. A methodology for familiarizing students from China with the specifics of the stylistic dialogue between the works of Baroque composers (I.S. Bach, G.F. Handel) and modern Russian composers (D.D. Shostakovich, I.F. Stravinsky, R.R. Shchedrin) is presented. The concept of "stylistic dialogue" in music is disclosed. Approaches to organizing the actualization of students' ideas about the stylistic features of the works of Baroque composers and the content of this work are highlighted. Examples of students' actions to identify similarities and differences in the musical style of piano works by I.S. Bach, G.F. Handel and modern music are shown; self-analysis of the difficulties of conveying musical style when performing works by Russian composers is provided. An algorithm for working on a piece based on the proposed methodology is described.

Keywords: piano works of the Baroque and modern music, stylistic dialogue in music, students from China, musical style.

For citation: Xu Linwei, Galygina A.V. Formation of Skills and Abilities in the Application of Stylistic Dialogue in Chinese Students in the Process of Performing Mastery of Modern Russian Music. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 99–105. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.099

Московский педагогический государственный университет

Введение. В современном мире фортепианного искусства умение точно передать музыкальный стиль исполняемого произведения становится одним из важнейших критериев оценки качества и мастерства игры пианиста. Формирование у обучающихся данного умения является важнейшей задачей музыкальных и педагогических вузов. По словам А.И. Николаевой, «центральным звеном стилевого подхода на занятиях в классе фортепиано можно считать достижение понимания стиля учеником. В процессе понимания рождается новый феномен – внутренний образ стиля, являющийся продуктом сознания ученика, или его личностный смысл» [6, с. 360].

Особые сложности возникают у студентов из Китая при освоении произведений современных русских композиторов. В первую очередь это касается умения передать всю множественность и многоплановость их стилевых черт. Как отмечает С.С. Коробейников, для современного музыкального искусства свойственно обилие цитат, аллюзий, коллажей, стилизаций. Это связано с общей постмодернисткой установкой, для которой характерны эклектика, разного рода интертекстуальность – то, что размывает понятие индивидуального стиля [4], характеризуемого как внутренне разнонаправленное и одновременно диалектически целостное явление, доминирующими признаками которого являются единство, системность и целостность [6, с. 3].

В этой связи *актуальны* исследования, посвященные поиску путей формирования у обучающихся музыкальных педагогических вузов из Китая умения точно передавать стилистические особенности произведений, имеющих сложный музыкальный язык. В рамках проводимого нами исследования на *тему* «Формирование умений и навыков к стилевому диалогу у китайских студентов в процессе обучения игре на фортепиано» реализуется идея ознакомления обучающихся с понятием «стилевой диалог», формирования у них умения понимать стилевые диалоги между музыкальными языками разных эпох. Данное умение призвано помочь студентам максимально точно при исполнении передать музыкальный стиль произведений русских современных композиторов, опираясь на черты их сходства с уже знакомыми произведениями.

Цель статьи – представить теоретический и практический

аспекты ознакомления обучающихся из Китая со спецификой стилевого диалога между творчеством композиторов эпохи барокко (И.С. Бах, Г.Ф. Гендель) и современных русских композиторов (Д.Д. Шостакович, И.Ф. Стравинский, Р.Р. Щедрин). В основе ее разработки лежит *гипотеза* о том, что знания о диалоге музыкальных стилей могут помочь китайским пианистам лучше понять художественный образ и эмоциональное содержание современных музыкальных произведений, более точно и стилистически верно исполнить их, повысить художественную выразительность фортепианного исполнения и уровень исполнительского мастерства. Ниже будут представлены этапы работы в рамках предлагаемой методики.

Рассмотрение понятия «стилевой диалог» в искусствоведении и других науках. Философской основой для понимания феномена «стилевой диалог» является теория полифонии и диалогизма М.М. Бахтина. Он рассматривал полифонию как многоголосие, свойственное не только музыке, но и литературным произведениям, а диалогизм – как диалогическое взаимодействие, где каждое высказывание взаимодействует с другими, создавая многослойный динамический смысл [3]. В работах М.М. Бахтина и Ю.М. Лотмана рассматриваются различные трактовки диалога, имеющие место также и в музыке. Герменевтическая трактовка диалога связана с восприятием и последующим истолкованием полученной информации (содержания музыкального произведения). В коммуникативной трактовке диалог предстает как взаимодействие адресанта (композитора, исполнителя) и адресата (исполнителя, слушателя), при этом адекватное понимание и передача замысла автора становится для исполнителя первоочередной задачей. В культурологической парадигме рассматривается диалог между культурной традицией, отраженной в музыкальном произведении, и слушателем; диалог слушателя с самим собой на основе актуализации музыкой определенных переживаний, эмоций, впечатлений [1, с. 151–153].

Современные авторы обращаются к теме стилевого диалога в музыке в контексте музыкальной стилистики, интертекстуальности, диалога культур и жанров. В рамках теории музыкального стиля и интертекстуальности представлены близкие по смыслу понятия «интонационный словарь эпохи» (Б. Асафьев), «диалог стилей» (М. Арановский). Стилевые взаимодействия в музыке (на примере неоклассицизма и барокко) рассмотрены в работах Ю. Холопова, стилевые изменения и заимствования – в исследованиях Л. Мейера.

В своей работе мы опираемся на определение понятия «стилевой диалог», предложенное Е.М. Бобиной. Исследователь предлагает рассматривать его как поочередное или одновременное использование элементов разных стилей, обусловливающее различные формы их взаимообмена и взаимообогащения [1, с. 8]. Она отмечает, что каждый из исполнителей вступает в незримый диалог с композитором, по-разному расшифровывая содержащиеся в музыкальных произведениях стилевые аллюзии [1, с. 55].

Актуализация представлений обучающихся о стилистических особенностях творчества композиторов эпохи барокко. Фортепианные произведения выдающихся композиторов И.С. Баха и Г.Ф. Генделя имеют важное значение с исторической точки зрения, так как они оказали выраженное влияние на развитие музыкального искусства в последующие эпохи. В ранний период творчества обоих композиторов в их произведениях можно увидеть воплощение стиля итальянского барокко, французской музыкальной формы и структуры, а также немецкой полифонической музыки данной эпохи. Этот этап истории связан с активным развитием таких музыкальных жанров, как токката, сюита, танец (аллеманда, куранта, сарабанда, жига и др.), прелюдия и фуга. Фуга была одной из основных музыкальных форм, стилистически заметно отличавшихся от фантазий и кантат эпохи Возрождения.

Исследованию творчества И.С. Баха и Г.Ф. Генделя, его влияния на последующие эпохи, а также сравнению стилей их произведений посвятили свои работы М.С. Друскин, M. Bukofzer, Ch. Hogwood, Ch. Wolff. Их анализ позволяет выделить такие особенности произведений И.С. Баха, как полифоническая структура, строгая форма (фуга, инвенция), придающая музыке ясность и логичность, глубокое духовное содержание (религиозные темы, вечные истины). Как мастер контрапункта, он умело сочетал различные мелодические линии, создавая сложную и гармоничную текстуру; использовал гармонию и контраст, обеспечивая динамику и эмоциональную окраску своих произведений; стремился к логическому и эмоциональному единству в своих композициях, передавая широкий спектр эмоций.

На основе систематизации информации, имеющейся в упомянутых выше работах, а также диссертационных исследованиях (С.В. Иванова, Н.А. Мятиева, В.О. Петров и др.) могут быть представлены такие отличительные особенности музыки Г.Ф. Генделя: величие и драматизм (благодаря использованию контрастов, динамики и мелодической мощи), эмоциональная глубина (прежде всего в ораториях и операх), использование различных жанров (оперы, оратории, хоровая музыка, инструментальные композиции), сочетание драматизма, пафоса и духовности. Композитор активно внедрял новые элементы в существующие жанры, благодаря чему его работы стали основой

для развития последующих музыкальных направлений.

О творчестве И.С. Баха и Г.Ф. Генделя говорят как о вершине барочной полифонии. Вместе с этим, в наследии композиторов выделяются значительные различия (см. Таблицу 1).

Выявление черт сходства и различий музыкального стиля фортепианных произведений И.С. Баха, Г.Ф. Генделя и современной музыки (Д.Д. Шостакович, И.Ф. Стравинский, Р.Р. Щедрин) осуществляется обучающимися на основе прослушивания подобранных преподавателем произведений с опорой на литературу, посвященную сравнительному анализу творчества композиторов. Теоретические основы данной работы могут составить исследования, посвященные методологии сравнения музыкальных стилей (Е.В. Назайкинский), диалогу барокко и XX века (М.Г. Арановский), преемственности полифонических принципов (В.П. Бобровский), сравнению полифонии И.С. Баха и современной музыки (С.В. Иванова, Ц. Когоутек, В.О. Петров, Ю.Н. Холопов), влиянию И.С. Баха и (или) Г.Ф. Генделя на творчество Д.Д. Шостаковича (Л.А. Мазель, М.Д. Сабинина, С.М. Хентова), И.Ф. Стравинского (М.С. Друскин, И.Ф. Стравинский), Р.Р. Щедрина (О.Т. Леонтьева, Р.К. Щедрин), творчеству изучаемых композиторов (Н.А. Мятиева, В.Н. Холопова, S. Walsh и др.).

Ориентация на понимание сути стилевого диалога ложится в основу как противопоставления музыкально-языковых средств различных эпох, так и рассмотрения примеров взаимопроникновения стилей [1, с. 91]. На основе предлагаемых категорий для сравнения студенты могут выделить важные для исполнительской практики характеристики, привести примеры произведений (см. Таблицу 2).

Может быть сформулирован общий вывод: в произведениях современных русских композиторов наблюдается значительное влияние стилевых приемов композиторов эпохи барокко. Вместе с этим, на основе старинной полифонической музыки, исполь-

Таблица 1

Сравнительная характеристика творчества И.С. Баха и Г.Ф. Генделя

И.С. Бах	Г.Ф. Гендель
токкаты, пассионы, мессы	оратории, оперы
духовная музыка (мессы, кантаты)	библейские оратории
сложная интеллектуальная полифония	зрелищность, театральность, оперно-ораториальный стиль
строгий контрапункт	чередование полифонии и гомофонных эпизодов
удержанные контрапункты*	неудержанные контрапункты*
строгое изложение темы*	свободное изложение темы*

* *Источник* – [2, с. 187].

Таблица 2

Примеры сравнения творчества И.С. Баха, Г.Ф. Генделя и современных композиторов

Категории для сравнения	Композиторы / Примеры произведений		
	Д.Д. Шостакович	Р.Р. Щедрин	И.Ф. Стравинский
Полифония и контрапункт / Гомофония	Возрождение полифонии в XX веке (24 прелюдии и фуги)	Виртуозное использование полифонии («Полифоническая тетрадь»)	Стилизация под барочный концерт («Dumbarton Oaks»)
	Полифония как средство драматургии	Свободное сочетание полифонии и тональной гармонии	В неоклассике имитирует барочные формы, но с модернистским языком
Опора на жанровые формы	Симфонии, квартеты	Балеты («Кармен-сюита»), концерты для оркестра	Балеты («Весна священная»), неоклассические сонаты
Религиозные и философские темы	Трагизм и метафизика (Симфония № 13)	Ирония и гротеск («Озорные частушки»)	Архаика и ритуал («Симфония псалмов»)
Стиль и эстетика	Драматизм, политический подтекст	Виртуозность, постмодернистская игра	Эволюция от русского авангарда к неоклассике
Отношение к традиции	Трагедия через традицию	Ирония и цитатность («Кармен-сюита» как переосмысление Бизе)	Стилевая множественность (от «Весны священной» до неоклассики)

зуя современный музыкальный язык, они создали произведения со сложной структурой. Так, Д.Д. Шостакович предпочитает современную композиционную технику гармоний, способных порождать диссонансы в далеких друг от друга ключах. Р.К. Щедрин создал два цикла полифонических произведений («24 прелюдии и фуги» и «Полифоническая тетрадь»), основанные на модели «Хорошо темперированного клавира» И.С. Баха, с более разнообразными ритмическими оборотами, свободными формальными структурами и большим количеством диссонирующих интервалов в гармонии. В произведениях И.Ф. Стравинского часто встречаются новые современные гармонии, сложные ритмические и линейные гармонические контрапункты, чередование смешанных ритмов, политональность.

Студенты могут найти прямые отсылки в произведениях современных композиторов к музыке И.С. Баха и Г.Ф. Генделя. Рассмотрим возможные результаты этой работы на примере неоклассического периода творчества И.Ф. Стравинского (1920–1950-е годы). Чжу Цюхуа отмечает: «Стравинский основал неоклассицизм в 1920-х годах под лозунгом «Вернитесь к Баху»» [7, с. 419]. В его фортепианных сочинениях, таких как «Петрушка» (1921), «Соната для фортепиано» (1924) и «Концерт для двух фортепиано» (1935) можно обнаружить «цифрованный бас» эпохи барокко, традиционный контрапункт и использование функциональных гармоний.

• Цитаты и стилизации, связанные с произведениями И.С. Баха:
• «Концерт для фортепиано и духовых» (1924) – полифоническая фактура, напоминающая барочные концерты.
• «Dumbarton Oaks» (1938) – прямая стилизация под Бранденбургские концерты Баха (структура, тематизм).
• «Симфония псалмов» (1930) – хоральная строгость, отсылающая к баховским мессам.
• Цитаты и стилизации, связанные с произведениями Г.Ф. Генделя:
• «Орфей» (1947) – неоклассическая опера с элементами барочной оперы-сериа.
• «Agon» (1957) – в некоторых пассажах угадывается генделевская риторика.

Определяя характер заимствований, обучающиеся могут отметить, что И.Ф. Стравинский не копирует музыку И.С. Баха и Г.Ф. Генделя, а «стилизует» ее через призму модернизма. Используя формы барочной музыки (фуги, концертные структуры), сохраняя полифоническую строгость, он добавляет диссонансы и ритмические сдвиги. Таким образом, будучи постмодернистом, композитор трансформирует старые стили: контрапункт Баха усложняет битональностью, театральность Генделя лишает барочной патетики. Для И.Ф. Стравинского характерны интертекстуальность (диалог с прошлым), игра со стилями (своего рода пародии на барочные клише), эклектика – смешение стилей И.С. Баха, Г.Ф. Генделя, русского фольклора и джаза. Стилевой диалог становится результатом теснейшего взаимодействия стилевых плоскостей [1, с. 151] в его сочинениях.

Одним из итогов данного этапа работы может явиться выявление особенностей стиля произведений современных композиторов, знакомых студентам из Китайской Народной Республики (далее – КНР) по исполняемым ими произведениям эпохи барокко.

Самоанализ сложностей передачи музыкального стиля при исполнении произведений русских композиторов. Исполнители произведений Д.Д. Шостаковича, И.Ф. Стравинского, Р.Р. Щедрина сталкиваются с рядом технических сложностей (ритмическая сложность, полифония и многоголосие, сложная гармония и диссонансы, виртуозность и фактура), стилистических и интерпретационных проблем. Особые трудности при этом испытывают иностранные студенты, незнакомые близко с культурными традициями России, творчеством советских и российских композиторов.

Обучающиеся из КНР могут выделить такие стилистические проблемы, связанные с пониманием жанра и формы: выявление фрагментов, передающих трагедию, сарказм, искренний пафос или гротеск в произведениях Д.Д. Шостаковича; исполнение близких к произведениям И.С. Баха отрывков И.Ф. Стравинского в современном стиле; обыгрывание барочных тем в произведениях Р.Р. Щедрина с учетом свойственных им иронии и цитатности и др.

Особое внимание необходимо уделить возникающим интерпретационным сложностям. Н.А. Мятиева отмечает, что в течение второй половины XX века в музыкальном искусстве произошли кардинальные перемены, коснувшиеся интерпретации [5] как понятия и процесса. При работе над произведениями современных русских композиторов у обучающихся из Китая возникает множество вопросов: «Как передать отчаяние (Соната № 2), злой сарказм (Прелюдия № 15) в произведениях Д.Д. Шостаковича?», «Какие средства выразительности обеспечат различие между безэмоциональностью и скрытой экспрессией, задуманными И.Ф. Стравинским?». «Как уловить грань между юмором и вульгарностью при исполнении произведений Щедрина?»

По итогам данного этапа и всей проведенной работы в ходе обсуждения со студентами преподаватель может помочь выбрать исполнительские и педагогические методы освоения музыкальных произведений русских современных композиторов на основе понимания диалога музыкальных стилей фортепианных произведений эпохи барокко и современной

музыки. Обучающиеся могут сделать вывод о том, как знания о влиянии барочного стиля на особенности музыкального стиля современных фортепианных произведений помогают подобрать методы их освоения. Общим итогом реализации рассматриваемой методики может стать создание *алгоритма* работы над произведением.

1. Рассмотрение базового для организации работы над произведением понятия («стилевой диалог»).

2. Актуализация представлений о стилистических особенностях творчества знакомых композиторов (в данном случае – композиторов эпохи барокко); выявление общих стилистических элементов (строгость и четкость форм изложения, развитие полифонического мышления, особенности художественного наполнения).

3. Выявление черт сходства и различий музыкального стиля фортепианных произведений (в данном случае – И.С. Баха, Г.Ф. Генделя и современной музыки); описание стилистического диалога между двумя эпохами (оказанное влияние на современность, произведения отдельных композиторов; специфика развития музыкального языка современной музыки).

4. Определение специфики стиля современной музыки и современных композиторов (анализ мелодического и гармонического языка, свобода в художественном наполнении и в развитии формы и др.).

5. Самоанализ сложностей передачи музыкального стиля (при исполнении произведений русских композиторов); обозначение исполнительских задач (дифференциация голосов, включая иерархию горизонтальных и вертикальных музыкальных линий с логичным развитием тем, точность ритма и метра со свободным построением формы произведения, определение художественного замысла и его передача с помощью исполнительских приемов).

6. Обобщение собственных идей исполнителя по интерпретации произведения на основе полученной информации.

7. Осуществление самоконтроля в процессе обучения (в ходе прослушивания и анализа записей своих выступлений).

Заключение. Таким образом, суть предлагаемой системы работы состоит в ознакомлении обучающихся с понятием «диалог музыкальных стилей», поэтапным раскрытием содержания конкретного диалога. В данной статье рассмотрен пример реализации данной методики на основе сопоставления студентами фортепианных произведений эпохи барокко и современности. В педагогической практике анализ особенностей музыкального языка и музыкального стиля фортепианных произведений разных эпох используется, прежде всего, для развития умения точно передать музыкальный стиль исполняемого произведения, а также для формирования у обучающихся точного внутреннего слуха и нового мышления в отношении современной музыки. Такая работа повышает эффективность образовательного процесса, музыкальную выразительность исполнения, уровень исполнительского мастерства студентов в целом. Также важно отметить, что способность к осуществлению диалога с исполняемым сочинением становился одной из движущих сил нравственного совершенствования [1, с. 69] обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бобина Е.М.* Стилевые диалоги в хоралах Сезара Франка: дис. ... канд. иск. Магнитогорск, 2019. 181 с.
2. *Галыгина А.В.* Полифония как диалог между эпохой барокко и современностью // Наука и школа. 2015. № 2. С. 187–191.
3. *Дьяконов Г.В.* Концепция диалога М.М. Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике. Материалы Международной конференции (Смоленск, 23-25 октября 2003 г.). Под ред. В.А. Сонина. Смоленск: Смоленский государственный университет, 2003. С. 22–27.
4. *Коробейников С.С.* Стилевой диалог в органных фугах Макса Регера // Вестник музыкальной науки. 2014. № 1 (3). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stilevoy-dialog-v-organnyh-fugah-maksa-regera (дата обращения: 07.04.2025).
5. *Мятиева Н.А.* Исполнительская интерпретация музыки второй половины XX века: опросы теории и практики: автореф. дис. ... канд. иск. Магнитогорск, 2020. 27 с.
6. *Николаева А.И.* Стилевой подход в фортепианно-исполнительском классе педагогического вуза как фактор формирования личности ученика-музыканта: монография. М.: Прометей, 2003. С. 3–5.
7. 朱秋华. 西方音乐史. 香港:中文大学出版社. 2002 [*Чжу Цюхуа.* История западной музыки. Гонконг: Издательство Китайского университета, 2002. 419 с.] (на китайском языке).

REFERENCES

1. Bobina E.M. Stilevye dialogi v horalah Sezara Franka: dis. ... kand. isk. [Stylistic dialogues in Cesar Franck's chorales. Ph.D. of Art Criticism Thesis]. Magnitogorsk, 2019. 181 p. (in Russian).
2. Galygina A.V. Polifoniya kak dialog mezhdu epokhoy barokko i sovremennostyu [Polyphony as a dialogue between the Baroque era and modernity]. *Science and school*. 2015. No. 2. P. 187–191. (in Russian).

3. D'yakonov G.V. Koncepciya dialoga M.M. Bahtina kak metodologiya nauchno-gumanitarnogo myshleniya i mirovozzreniya [The concept of dialogue by M.M. Bakhtin as a methodology of scientific and humanitarian thinking and worldview]. *The phenomenon of man in psychological research and in social practice. Proceedings of the International Conference* (Smolensk, October 23-25, 2003). Ed. by V.A. Sonin. Smolensk: Smolensk State University, 2003. P. 22–27. (in Russian).
4. Korobejnikov S.S. Stilevoj dialog v organnyh fugah Maksa Regera [Stylistic dialogue in Max Reger's organ fugues]. *Bulletin of Musical Science.* 2014. No. 1 (3). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/stilevoy-dialog-v-organnyh-fugah-maksa-regera (date of the Application: 07.04.2025). (in Russian).
5. Myatieva N.A. Ispolnitel'skaya interpretaciya muzyki vtoroj poloviny XX veka: oprosy teorii i praktiki: avtoref. dis. ... kand. isk. [Performing interpretation of music of the second half of the 20th century: surveys of theory and practice. Extended Abstract of Ph.D. of Art Criticism Thesis]. Magnitogorsk, 2020. 27 p. (in Russian).
6. Nikolaeva A.I. Stilevoy podkhod v fortepianno-ispolnitel'skom klasse pedagogicheskogo vuza kak faktor formirovaniya lichnosti uchenika-muzykanta: monografiya [Stylistic approach in the piano performance class of a pedagogical university as a factor in the formation of the personality of a student musician: monograph]. *Prometheus Publishing company of MPSU.* 2003. P. 3–5. (in Russian).
7. 朱秋华. 西方音乐史. 香港：中文大学出版社. 2002 [Zhu Tsyuhua. History of Western Music]. *Hong Kong: Chinese University Press.* 2002. 419.p (in Chinese).

Поступила в редакцию: 18.04.2025
Поступила после рецензирования: 26.05. 2025
Поступила к публикации: 06.06.2025

Received: 18.04.2025
Revised: 26.05.2025
Accepted: 06.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.106 УДК 37.013+37.017.7

Тютрин С.Г.,
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

ТЮТРИН СЕРГЕЙ ГЕННАДЬЕВИЧ
Российская Федерация, Санкт-Петербург

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры информатики и математики, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. Сфера научных интересов: педагогика высшей школы, информационные технологии, математическое моделирование социальных и физических процессов, техносферная безопасность. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: kgu_sm@rambler.ru

SERGEY G. TYUTRIN
Saint Petersburg, Russian Federation

Ph.D. of Engineering Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Computer Science and Mathematics, Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences. Research interests: pedagogy of higher education, information technologies, mathematical modeling of social and physical processes, technosphere safety. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: kgu_sm@rambler.ru

Проблема воспитания социальной ответственности у студентов в условиях цифровой трансформации общества

Аннотация. Представлены научные и методические подходы к воспитанию социальной ответственности у студентов в процессе изучения дисциплины «Информационное общество и проблемы прикладной информатики». Приводятся описание поэтапного воспитания ответственности в ходе эволюции мышления человека (теория морального развития Л. Кольберга), обоснование роли аксиологического подхода как методологической основы данного процесса. Сравниваются российская и зарубежная модели воспитания ответственности. Определены продуктивные формы организации и методы данного направления воспитательной работы в вузе. На основе выявления ключевых проблем, возникающих в условиях цифровизации разных аспектов деятельности человека, охарактеризован содержательный компонент работы по воспитанию ответственности у студентов. Рассматриваются возможности реализации на практике теоретических подходов к воспитанию социальной ответственности у обучающихся вузов.

Ключевые слова: воспитание социальной ответственности у студентов, цифровая трансформация общества, содержание, формы и методы воспитания, модели воспитания ответственности.

Для цитирования: *Тютрин С.Г.* Проблема воспитания социальной ответственности у студентов в условиях цифровой трансформации общества // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 106–111. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.106

Abstract. The article presents scientific and methodological approaches to the development of social responsibility in students in the process of studying the discipline “Information Society and Problems of Applied Informatics”. A description of the stage-by-stage development of responsibility in the course of the evolution of human thinking (L. Kohlberg’s theory of moral development) is given, as well as the substantiation of the role of the axiological approach as a methodological basis for this process. Russian and foreign models of responsibility development are compared. Productive forms of organization and methods of this area of educational work at the university are determined. Based on the identification of key problems arising in the context of digitalization of various aspects of human activity, the substantive component of work on responsibility development in students is characterized. The possibilities of practical implementation of theoretical approaches to social responsibility development in university students are considered.

Keywords: social responsibility development in students, digital transformation of society, content, forms and methods of education, responsibility development models.

For citation: Tyutrin S.G. The Problem of Educating Social Responsibility in Students in the Context of Digital Transformation of Society. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 106–111. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.106

© Тютрин С.Г., 2025

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

Введение. Проблема воспитания социально ответственного гражданина не теряет актуальности на протяжении веков. Уже в работе Аристотеля «Никомахова этика» поднимаются вопросы об устройстве общественной жизни. Ж.-Ж. Руссо выдвинул идею о необходимости гражданского воспитания, И. Кант указал на долг гражданина перед обществом, Дж. Дьюи предложил рассматривать воспитание как основу социальной ответственности, А. Бандура, Н. Постман описали роль образования в формировании гражданской позиции индивида. Сегодня цифровая трансформация общества требует разработки новых подходов к воспитанию социальной ответственности, сочетающих традиционные ценности с актуальными технологическими трендами. Это определяет *актуальность* исследований, нацеленных на поиск путей воспитания социальной ответственности у представителей подрастающего поколения в условиях современности.

Цель данной работы – представить научные и методические подходы к воспитанию социальной ответственности у студентов в процессе изучения дисциплины «Информационное общество и проблемы прикладной информатики».

Теоретические основы исследования. Важность воспитательной составляющей образования подчеркивается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [4, с. 2]. Н.Д. Никандров отмечает, что в исходной редакции данного документа в 1992 году «на первом месте в порядке перечисления было обучение. Сам ход событий, однако, показал, что при всей важности обучения приоритет должен быть отдан воспитанию» [3, с. 18]. В действующей редакции рассматриваемого закона (ст. 2, п. 2) воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [4].

Наиболее общие представления о *поэтапном воспитании ответственности* в ходе эволюции мышления человека от эгоцентризма до ориентации на универсальные этические принципы заложены теорией морального развития Л. Кольберга (1969 год). Согласно идее исследователя, проходя ряд уровней (доконвенциональный, 4–10 лет; конвенциональный, 10–20 лет; постконвенциональный, достигается менее чем 20 % взрослых) и стадий формирования морального сознания, индивид движется от проявления ответственности для избегания наказания к ее пониманию через призму личной пользы, затем – как условия одобрения. Позднее возникает ответственность перед системой правил и авторитетами, и на высшем уровне человек руководствуется внутренними принципами (ответственность перед обществом) [9]. Для построения системы воспитания, обеспечивающей выход обучающихся на постконвенциональный уровень, необходимо учитывать ряд принципов, которые сформулированы нами как вывод на основе теории Л. Кольберга:

- формирование ответственности происходит постепенно (нельзя «перепрыгнуть» стадии);
- воспитательное воздействие должно соответствовать уровню сформированности морального сознания индивида;
- необходимо учитывать культурную специфику общества (в коллективистских обществах выделенные Л. Кольбергом стадии могут проявляться иначе);
- роль стимулирующего фактора для перехода на более высокие стадии развития ответственности способны играть дискуссии по поводу моральных дилемм.

Отдельные аспекты рассматриваемой нами проблемы выделены в рамках культурно-исторической теории развития (Л.С. Выготский), теории социального научения (А. Бандура), позитивной психологии (М. Селигман), психологии социальной ответственности моло-

дежи (А. Огнев). В науке также освещены вопросы: формирования ответственности у подрастающего поколения в условиях потребительского общества (Э. Фромм), взаимосвязи процессов социализации (А.Г. Асмолов), критического сознания (П. Фрейре), самореализации (М. Чиксентмихайи), эмоционального интеллекта (Д. Гоулман), гражданского воспитания студентов (Т. Эрлих) и социальной ответственности.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации», «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности…» [8, с. 1]. В условиях современности научной и идеологической основой воспитания должен стать аксиологический подход (от греч. *axia* – ценность, *logos* – понятие, учение [6, с. 5]). О.В. Гукаленко обосновывает положение о том, что «в качестве методологического фундамента современной науки о воспитании следует развивать и реализовывать положения педагогической аксиологии» [2, с. 3–4]. По нашему мнению, в воспитании социальной ответственности аксиологический подход имеет ведущее методологическое значение.

В российской и зарубежной науке идеи воспитания социальной ответственности на основе традиционных духовно-нравственных ценностей развиваются в нескольких ключевых направлениях. Для отечественного образования характерен синтез педагогики, православия и коллективизма. Ключевые ценности: соборность (коллективная ответственность), служение Отечеству, нравственность (добро, справедливость, милосердие), преемственность поколений. Основы воспитания в русле духовно-нравственных традиций и ценностей заложили В.А. Беляева, И.А. Ильин, А.В. Камкин, А.В. Сухомлинский, К.Д. Ушинский.

Зарубежные подходы связаны с переходом от индивидуализма к социальной этике. Ключевые ценности: личная ответственность, гражданское участие, устойчивое развитие. В основе построения воспитательных систем – концепции социального обучения (идеи связи образования с общественной практикой, Дж. Дьюи; волонтерства как часть учебных программ, Р. Сервон), возрождения традиционных ценностей в западной культуре (А. Макинтайр), диалога между традицией и социальными изменениями (П. Фрейре); корпоративная социальная ответственность (далее – КСО) с элементами традиций (японская и скандинавская модели). Актуальным сегодня является подход, предлагаемый М. Портером и М. Крамером, основанный на концепции создания общей ценности.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что обобщенные российская и западная модели движутся к балансу между традицией и инновациями. При этом Россия делает акцент на духовно-нравственных основах, а Запад – на гражданской и экологической ответственности. Оба данных подхода могут использоваться для решения задач воспитания ответственности у студенческой молодежи.

Следующим шагом в решении задач нашего исследования является *определение продуктивных форм организации и методов воспитательной работы в вузе*. Теоретической основой для данного направления являются работы В.А. Сластенина, выделившего группы методов формирования социальной ответственности у студентов в вузе.

Методы организации социально значимой деятельности:

- включение студентов в реальные социальные проекты – волонтерство, благотворительность, помощь местным сообществам;
- практико-ориентированное обучение – педагогическая практика с элементами социальной работы и др.;
- поддержка студенческих инициатив – клубы, объединения, направленные на решение общественных проблем.

Методы стимулирования социальной активности:

- поощрение и мотивация – грамоты, публичное признание за социальные инициативы;
- система грантов и конкурсов на лучшие социальные проекты;
- включение социальной активности в критерии оценки (например, дополнительные баллы за участие в общественной работе).

Педагогическое взаимодействие и личный пример:

- кураторство и тьюторство – наставничество преподавателей, помогающих студентам развивать ответственность;
- пример педагогов – демонстрация социально ответственного поведения преподавателями;
- дискуссии и дебаты на темы морали, гражданского долга, экологии и др.

Коллективные формы воспитания:

- совместное планирование и проведение мероприятий (например, дни донора, экологические акции);
- работа в командах над социальными кейсами – анализ реальных ситуаций, требующих ответственного решения;
- студенческое самоуправление – развитие лидерских качеств и ответственности за коллективные решения.

Рефлексивные методы:

- самоанализ и обсуждение личного вклада в общественные дела;
- эссе, дневники социальных практик – фиксация и осмысление опыта;
- обратная связь от преподавателей и социума – оценка эффективности действий студентов.

Интеграция в учебный процесс:

- социально-ориентированные курсы (например, «Основы волонтерства», «КСО»);
- междисциплинарные проекты – связь специальных дисциплин с социальными проблемами [7].

Идеи сочетания теоретического обучения с практической социальной деятельностью представлены также в работах зарубежных авторов: обучение через служение (service-learning в высшем образовании, Р. Сервон, Дж. Паррилла), развитие социальной ответственности через благотворительность (Дж. Кейс), воспитание социальной ответственности будущих специалистов (П. Друкер, Ф. Котлер) и др. Основные формы воспитательной работы:

- service-learning – обучение через общественно полезную деятельность;
- волонтерство и социальные проекты в вузах;
- КСО в профессиональной подготовке;
- гражданское воспитание и участие студентов в общественной жизни.

При выборе форм и методов воспитания важно учитывать тот факт, что «рационально познать или изучить ценности нельзя, так как они должны быть приняты и пережиты личностью в контексте собственной судьбы» [1, с. 40]. «Эмоции и чувства выступают в данном случае в качестве источника активности… В процессе проигрывания в воображении возможных ситуаций реализации принятых человеком ценностей происходит их осмысление, и они становятся элементами внутреннего мира человека. …Личность открывает для себя смысл поступков и действий, проигрывает возможные ситуации реализации ценностей и целей эмоционально» [5, с. 56].

Содержательный компонент работы по воспитанию ответственности у студентов в условиях современности определяется на основе выявления ключевых проблем, возникающих в процессе цифровизации разных аспектов деятельности человека, новых вызовов и возможностей. Исследователями рассматриваются риски и социальные последствия цифровизации (Ю. Хаарари, К. Шваб), концепции «цифрового гражданства» (Дж. Бакли) и цифровой ответственности (М. Риббл), адаптации личности к цифровой среде (А.Г. Асмолов), киберсоциализации молодежи (Е.И. Бражник).

Проявления ответственности в условиях цифровизации связываются с такими вопросами, как:

- ответственное использование технологий, требующее развития критического мышления, прогностических способностей, медиаграмотности, информационной культуры;
- цифровая гигиена, связанная с навыками защиты персональных данных, обеспечения кибербезопасности;
- этика цифрового общения – соблюдение соответствующих норм, противодействие кибербуллингу, хейтингу и др.

Одним из трендов современной системы образования нужно признать интеграцию задач воспитания ответственности у студенческой молодежи в образовательные программы. Мы разделяем мнение о том, что воспитание должно происходить на занятиях по всем учебным предметам. В следующем разделе нашей работы мы рассмотрим пример практической реализации данной идеи.

Воспитание социальной ответственности у студентов в процессе изучения дисциплины «Информационное общество и проблемы прикладной информатики». В образовательном процессе Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов существенная часть времени отводится на освоение обучающимися современных информационно-коммуникационных технологий и изучение изменений в обществе, стране и мире, сопутствующих их повсеместному распространению. Дисциплина «Информационное общество и проблемы прикладной информатики» преподается на первом курсе магистерской подготовки по направлению «Прикладная информатика». В ее содержание включены следующие вопросы:

- исторический аспект становления информационного общества, информационные революции, их научное осмысление;
- противоречия между унифицирующей глобализацией информационного общества и необходимостью сохранения национальной самобытности обществ знаний;
- проблема цифрового разрыва;
- вопросы безопасности в информационном обществе;

искусственный интеллект и др.

При реализации курса нами используется весь спектр методов воспитания социальной ответственности у студентов, предложенных В.А. Сластениным. Акцент сделан на организации дискуссий по поводу моральных дилемм, анализ и обсуждение ситуаций, требующих принятия ответственных решений. С точки зрения содержания рассматриваемого направления работы преподавателя особое значение для формирования чувства социальной ответственности у обучающихся имеют вопросы о будущем человечества. Необходимо формировать у студентов понимание того, что именно они будут не только жить в обсуждаемом будущем, но и участвовать в его создании. Поскольку общепризнанным является положение о том, что его главной отличительной особенностью будет проникновение во все сферы человеческой жизни и деятельности средств автоматизации и роботизации, оснащенных искусственным интеллектом, основные вопросы для обсуждения в рамках программы дисциплины «Информационное общество и проблемы прикладной информатики» связаны с соответствующей проблематикой.

Примеры вопросов для организации дискуссий:

- Какие элементы гипотетического будущего уже зародились и активно развиваются в настоящем? (Какие тенденции настоящего найдут продолжение в будущем?) Как каж-

дый из нас может проявить ответственное отношение к своему будущему (будущему страны, планеты)?

• Какие изменения коснутся практически всего общества, а какие – лишь его малой части?

• Какие этические проблемы могут возникнуть в ко-роботном обществе будущего?

• Какие примеры применения роботизированной и использующей искусственный интеллект техники, экономически выгодные и обеспечивающие качество жизни (производства), недостижимые существующими способами организации труда, вы можете привести?

• Человек входит в кооперацию с роботами, как в давние времена – в кооперацию с домашними животными. Какие риски, связанные с развитием искусственного интеллекта, вы видите? Соблюдение каких правил безопасности будет проявлением социальной ответственности разработчиков и пользователей новых устройств и программных продуктов?

Рассмотрим примеры кейсов, ориентированных на развитие социальной ответственности у обучающихся, используемых в рамках дисциплины «Информационное общество и проблемы прикладной информатики».

Кейс 1. Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе.

Ситуация. Студент использует ChatGPT для выполнения домашнего задания. Сгенерированный искусственным интеллектом текст без анализа и доработки он использует как готовый ответ.

Вопросы. Можно ли считать такие действия ответственным использованием искусственного интеллекта? Какие риски связаны с бездумным копированием сгенерированного искусственным интеллектом текста? Как можно этично применять искусственный интеллекта в обучении?

Кейс 2. Как цифровой след влияет на жизнь человека.

Ситуация. При устройстве на работу соискатель получает отказ. В ходе беседы с менеджером по персоналу выясняется, что его устроило резюме, но вызвали опасение неоднозначные посты соискателя в соцсетях.

Вопросы. Как цифровой след может повлиять на будущее человека? Как сохранить положительную онлайн-репутацию? Какой контент может стать причиной возможных проблем в будущем?

Заключение. В литературе представлены различные научные и методические подходы к воспитанию социальной ответственности у подрастающих поколений. Многие из них доказали свою эффективность.

Вместе с этим стремительный переход к новому общественному укладу, связанному с цифровизацией, актуализирует задачи пересмотра содержания и отбора эффективных методов реализации рассматриваемого направления воспитания, его интеграции с другими аспектами образовательного процесса (в том числе, с изучением различных учебных предметов).

Социально ответственное поведение, как осознанные действия человека, направленные на соблюдение этических норм, учет общественных интересов и минимизацию негативного воздействия на общество и окружающую среду, базируется на уважении к другим, заботе о природе и рациональном использовании ресурсов, следовании правовым и моральным правилам, готовности помогать тем, кто в этом нуждается, цифровой ответственности.

Эффективность процесса воспитания социальной ответственности определяет возможности устойчивого развития общества и повышения качества жизни каждого его члена.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гузева М.В.* Ценности и ценностные ориентации личности в структуре духовно-нравственного воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 2 (15). С. 40–43.
2. *Гукаленко О.В.* Методология воспитания патриотизма и социальной ответственности обучающихся на основе приобщения к традиционным российским ценностям // Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 2–9.
3. *Никандров Н.Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М.: Академия, 1997. 326 с.
4. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. на 1 апреля 2025 г.) / КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 27.04.2025).
5. *Плугатырёва Е.О.* Ценностные ориентации как психологический механизм // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 11-1. С. 54–58.
6. Профессионально-педагогические понятия: словарь / Составители: Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. Под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2005. 456 с.
7. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/ (дата обращения: 27.04.2025).
9. *Kohlberg L.* Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Harper & Row, 1981.

REFERENCES

1. Guzeva M.V. Tsennosti i tsennostnye orientatsii lichnosti v strukture dukhovno-nravstvennogo vospitaniya [Values and value orientations of a personality in the structure of spiritual and moral education]. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2016. No. 2 (15). P. 40–43. (in Russian).
2. Gukalenko O.V. Metodologiya vospitaniya patriotizma i sotsial'noy otvetstvennosti obuchayushchikhsya na osnove priobshcheniya k traditsionnym rossiyskim tsennostyam [Methodology for education of patriotism and social responsibility of students based on their inclusion to traditional Russian values]. *Higher education today*. 2024. No. 4. P. 2–9. (in Russian).
3. Nikandrov N.D. Rossiya: tsennosti obshchestva na rubezhe XXI veka [Russia: values of society at the turn of the 21st century]. Moscow: Academy, 1997. 326 p. (in Russian).
4. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ (s izm. na 1 aprelya 2025 g.) [On education in the Russian Federation. Low no. 273-FZ of December 29, 2012 (as Amended of April 1, 2025)]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of the Application: 27.04.2025). (in Russian).
5. Plugatyryova E.O. Tsennostnye orientatsii kak psikhologicheskiy mekhanizm [Value orientations as a psychological mechanism]. *Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application*. 2010. No. 11-1. P. 54–58. (in Russian).
6. Professional'no-pedagogicheskie ponyatiya: Slovar'. Sost. G.M. Romantsev, V.A. Fedorov, I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk. Pod red. G.M. Romantseva [Professional pedagogical terms]. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University's Publishing, 2005. 456 p. (in Russian).
7. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij [Pedagogy]. Ed. V.A. Slastenin. Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. 576 p. (in Russian).
8. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29 maya 2015 g. № 996-r [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. Decree of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 no. 996-r.]. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/ (date of the Application: 27.04.2025). (in Russian).
9. Kohlberg L. Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Harper & Row, 1981.

Поступила в редакцию: 12.05.2025
Поступила после рецензирования: 05.06.2025
Поступила к публикации: 17.06.2025

Received: 12.05.2025
Revised: 05.06.2025
Accepted: 17.06.2025

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.112 УДК 159.9

Дмитриева Л.Г., Андреева Е.В.,
Уфимский университет науки и технологий

ДМИТРИЕВА ЛЮДМИЛА ГЕННАДЬЕВНА
Российская Федерация, город Уфа

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Уфимский университет науки и технологий. Сфера научных интересов: диалог, педагогическое взаимодействие, психология образования в условиях цифровизации, психологическая готовность к профессиональному и личностному самоопределению. Автор более 160 опубликованных научных работ. Электронная почта: dmitrievalg@mail.ru

LYUDMILA G. DMITRIEVA
Ufa, Russian Federation

Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of General Psychology, Ufa University of Science and Technology. Research interests: dialogue, pedagogical interaction, educational psychology in the context of digitalization, psychological readiness for professional and personal self-determination. Author of more than 160 published scientific works. E-mail address: dmitrievalg@mail.ru

АНДРЕЕВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
Российская Федерация, город Уфа

аспирант кафедры общей психологии, Уфимский университет науки и технологий. Сфера научных интересов: психологическая готовность к профессиональному самоопределению, возрастная и педагогическая психология. Автор восьми опубликованных научных работ. Электронная почта: andreeva.rb@gmail.com

ELENA V. ANDREEVA
Ufa, Russian Federation

Postgraduate at the Department of General Psychology, Ufa University of Science and Technology. Research interests: psychological readiness for professional self-determination, developmental and educational psychology. Author of eight published scientific works. E-mail address: andreeva.rb@gmail.com

Зависимость сформированности психологической готовности к профессиональному самоопределению от социально-психологического типа личности у обучающихся 9–11 классов

Аннотация. Исследуется проблема психологической готовности старших школьников к профессиональному самоопределению. Представлен теоретический анализ понятия «психологическая готовность к выбору профессии». Приводятся результаты эмпирического исследования, в котором выявлены особенности психологической готовности и отношение старшеклассников к профессиональному самоопределению в зависимости от социально-психологического типа личности. Делается вывод о том, что при формировании психологической готовности к профессиональному самоопределению необходимо учитывать особенности социально-психологических типов личности старших школьников.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональному самоопределению, обучающиеся 9–11 классов, социально-психологический тип личности.

Для цитирования: *Дмитриева Л.Г., Андреева Е.В.* Зависимость сформированности психологической готовности к профессиональному самоопределению от социально-психологического типа личности у обучающихся 9–11 классов // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 112–120. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.112

© Дмитриева Л.Г., Андреева Е.В., 2025

Abstract. The problem of psychological readiness of senior schoolchildren for professional self-determination is investigated. A theoretical analysis of the concept of "psychological readiness for choosing a profession" is presented. The results of an empirical study are presented, which revealed the features of psychological readiness and the attitude of senior schoolchildren to professional self-determination depending on the socio-psychological personality type. It is concluded that when forming psychological readiness for professional self-determination, it is necessary to take into account the features of socio-psychological personality types of senior schoolchildren.

Keywords: psychological readiness for career self-determination, high school age, socio-psychological personality type.

For citation: Dmitrieva L.G., Andreeva E.V. Dependence of the Formation of Psychological Readiness for Professional Self-determination on the Socio-psychological Personality Type of Students in Grades 9–11. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 112–120. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.112

Современная система школьного образования в значительной степени ориентирована на реализацию стандартизированных программ и достижение измеряемых планируемых результатов, формальных итогов обучения (получение аттестата, успешная сдача Единого государственного экзамена). При этом задачи личностного и профессионального самоопределения старших школьников остаются на периферии педагогического процесса. Как правило, на выбор направления профессионального образования после окончания школы оказывают влияние такие внешние факторы, как мнение родителей, советы сверстников, либо наличие успехов в отдельных учебных дисциплинах. Внутренние аспекты самоопределения, такие как самопонимание и осознание собственной профессиональной перспективы, а также вопросы более частного плана (например, влияние особенностей личности – ценности, установки, характер) зачастую не получают должного внимания.

Между тем самоопределение предполагает осознание личностью собственных способностей, потребностей, ценностей и предпочтений, связанных с выбором профессионального пути. В существующих условиях старшие школьники, как правило, не располагают необходимыми ресурсами и инструментами для эффективного решения задачи профессионального самоопределения на этапе перехода во взрослую жизнь.

Уфимский университет науки и технологий

Актуальность проблемы психологической готовности к профессиональному самоопределению обусловлена тем, что именно в старшем школьном возрасте предполагается актуализация как личностного, так и профессионального самоопределения. Успешность этих процессов напрямую влияет на осознанный выбор будущей профессии, степень удовлетворенности этим выбором, а также на уровень мотивации к профессиональному обучению и последующей самореализации. Вместе с этим, результаты научных исследований и наблюдения специалистов-практиков (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова) свидетельствуют о том, что процесс профессионального самоопределения нередко протекает стихийно. Одним из распространенных примеров выступает ситуация, когда обучающийся, уже будучи студентом третьего курса, осознает несоответствие избранной профессии своим интересам и склонностям. Это явление, получившее условное название «проба пера», указывает на недостаточную сформированность профессиональной идентичности в школьный период. Одним из потенциально значимых факторов, влияющих на уровень сформированности этой готовности, выступают индивидуально-типологические особенности личности, в частности — ее социально-психологический тип. Несмотря на наличие теоретических и эмпирических исследований, посвященных профессиональной готовности и типологиям лич-

ности, проблема их взаимосвязи до настоящего времени остается недостаточно проработанной.

Психологические исследования, проведенные А.М. Кухарчук и А.Б. Ценципер, показывают, что значительная часть старшеклассников оканчивает среднюю общеобразовательную школу с недостаточно сформированной психологической готовностью к профессиональному самоопределению [5]. Выпускники не обладают четкими представлениями о своей будущей профессиональной деятельности и затрудняются в адекватной оценке собственной профессиональной перспективы (Е.Р. Ярской-Смирновой и Г.Г. Карповой [7]. В ряде исследований подчеркивается, что в условиях современного общества молодые люди нередко испытывают страх перед необходимостью самостоятельного принятия ответственных решений. А.П. Чернявская акцентирует внимание на отсутствии у старшеклассников опыта самостоятельного планирования времени и деятельности, а также недостаточной сформированности умения прогнозировать собственную профессиональную траекторию без внешней поддержки [9].

Одним из дополнительных факторов, негативно влияющих на уровень психологической готовности к профессиональному самоопределению, на наш взгляд, выступает недостаточная системность и непродуманность профориентационной работы в общеобразовательных организациях. Несмотря на наличие отдельных мероприятий, направленных на профессиональное просвещение обучающихся, эта работа зачастую носит фрагментарный, эпизодический характер, что снижает ее эффективность. Следует отметить, что согласно Статье 9 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, государственная политика в сфере образования предусматривает создание условий для формирования профессионального самоопределения обучающихся, однако на практике эта задача часто реализуется недостаточно последовательно и целенаправленно.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически подтвердить зависимость между психологической готовностью к профессиональному самоопределению и социально-психологическим типом личности старших школьников.

Теоретические основы исследования. Успешность профессионального самоопределения, как и любого другого сложного процесса социализации, зависит от множества условий, в числе которых – психологическая готовность субъекта к выбору профессии.

Проанализируем теоретические исследования, посвященные психологической готовности к профессиональному самоопределению. В ряде работ понятие «психологическая готовность» определяется как состояние мобилизации перед предстоящей деятельностью [2]; психологическое состояние, обеспечивающее высокую дееспособность и занимающее промежуточное положение между процессами и свойствами личности. По мнению К.К. Платонова, состояние психологической готовности необходимо для обеспечения результативности деятельности [2].

Наиболее часто понятие «психологическая готовность» в научных источниках рассматривается в контексте готовности к обучению в школе, при этом акцентируется внимание на нормативных требованиях к когнитивным, социальным, физическим и эмоциональным особенностям старших дошкольников, которые обеспечивают успешное обучение в школе [3].

Психологическую готовность как настроенность личности на определенное поведение и установку на активные действия, а также как способность личности к успешным действиям, обусловленную мотивами и ее психологическими особенностям рассматривают М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.С. Нерсесян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин и другие [4]. Такой подход получил название функционального и предполагает исследование психологической готовности как фактора, обеспечивающего успешность выполнения деятельности. Психологическая готовность в рамках этого подхода рассматривается как пригодность к деятельности на основе определенного запаса знаний, умений и навыков в соответствующей области [4]. Такое понимание психологической готовности предполагает положительное отношение индивида к деятельности и склонность заниматься ею.

Психологическую готовность к деятельности, понимаемую как установку личности на целенаправленное поведение, исследовали Е.С. Кузьмина, А.В. Петровский, В.Е. Семенова и М.Г. Ярошевский. Д.Н. Узнадзе рассматривал установку как психологический механизм, предвосхищающий и регулирующий поведение индивида в конкретной ситуации [8]. В качестве «стабилизатора деятельности» или «фактора энергии поведения» исследует психологическую готовность А.Г. Асмолов [7, с. 62]. В этой интерпретации данного феномена также подчеркивается его установочная регуляция, в которой автор выделяет операциональный, целевой и смысловой уровни. По мнению А.Г. Асмолова, ведущим для установочной регуляции является уровень смысловых установок, который «актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности» [7]. В рамках проблемы профессионального самоопределения старших школьников мы рассматриваем психологическую готовность как установку.

В.Ф. Сафин считает, что главным для самоопределившейся личности является определение себя относительно целей и цен-

ностей с учетом требований группы, коллектива, общества, своих возможностей, способностей, наличия физических и характерологических качеств, а также условий среды и активной сознательной деятельности для их реализации. Е.И. Головаха раскрывает понятие «самоопределение» через самодетерминацию личности, которая связывается с ценностными ориентирами и жизненными перспективами [цит. по: 7].

Е.А. Климов и Н.С. Пряжников считают, что основными признаками самоопределения являются осознанное отношение к труду, понимание его ценности, социально-экономическая компетентность (целеполагание, рефлексия, профессиональная самооценка) и способность самостоятельно определять свой жизненный путь [6]. Такой подход в большей степени отражает зрелые проявления профессионального самоопределения. В старшем школьном возрасте, на наш взгляд, наиболее актуально становление начальных форм профессиональной рефлексии и осознания личностной значимости трудовой деятельности.

С учетом результатов анализа основных источников по рассматриваемой проблеме можно определить изучаемый нами феномен «психологическая готовность к профессиональному самоопределению» как установку личности на самостоятельное определение жизненных и профессиональных перспектив, связанных с личностными смыслами будущей профессиональной деятельности. Также можно сделать вывод о том, что в психолого-педагогической литературе широко представлены теоретические исследования процесса формирования и развития психологической готовности к профессиональному самоопределению. Однако остается недостаточно изученной проблема взаимосвязи психологической готовности к профессиональному самоопределению с особенностями личности, влияющими на выбор профессии старшеклассников, такими, как ценности, установки, характер и другие.

Ход и результаты эмпирическая части исследования.

База исследования: МАОУ «Гимназия № 2» города Стерлитамак Республики Башкортостан.

Контингент исследования. 26 обучающихся 11 класса и 25 обучающихся 9 класса, всего 51 человек. Возраст респондентов: 16–18 лет. Из них: 34 девушки и 17 юношей.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что существует взаимосвязь между психологической готовностью к профессиональному самоопределению и социально-психологическим типом личности старших школьников.

Методы исследования. В эмпирической части исследования были применены следующие методы: тестирование, методы статистической обработки данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления статистически значимой связи между переменными и оценки их направленности; непараметрический критерий U-Манна-Уитни для оценки значимости различий между выборками обучающихся).

Для выявления уровня психологической готовности и особенностей отношения старшеклассников к профессиональному самоопределению в зависимости от социально-психологического типа личности были использован комплекс *методик.*

1. «Опросник для выявления готовности к выбору профессии» В.Б. Успенского, предназначенный для определения общего уровня психологической готовности к выбору профессии у старшеклассников.

2. Методика «Профессиональная готовность» Е.А. Климова (в модификации А.П. Чернявской) применялась с целью определения особенностей психологической готовности старшеклассников к осознанному и самостоятельному профессиональному выбору.

3. Тест по определению социально-психологического типа личности (В.М. Миниярова) использовался для выявления взаимосвязи психологической готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению и социально-психологическим типом личности.

Обсуждение результатов эмпирической части исследования. Результаты по методике «Опросник для выявления готовности к выбору профессии» В.Б. Успенского представлены на Рисунке 1. Более половины старшеклассников продемонстрировали низкий уровень психологической готовности к выбору профессии, средний – чуть более трети обучающихся. Высокий уровень готовности не показал ни один испытуемый, находящийся на этапе выпуска из школы, когда выбор будущей специальности является актуальной задачей. Данные, полученные при использовании методики В.Б. Успенского, показывают, что почти половина респондентов не определилась с выбором будущей профессии. Такие обучающиеся могут сделать случайный, неосознанный выбор.

Результаты изучения психологической готовности к профессиональному самоопределению по методике «Профессиональная готовность» Е.А. Климова (в модификации А.П. Чернявской) представлены на Рисунке 2. Анализ показал, что наибольшие средние значения были получены по критериям «автономность» и «эмоциональное отношение», но полученные величины не достигают значений, соответствующих высокому уровню. Это свидетельствует о том, что у обучающиеся не полностью самостоятельны в принятии решений относительно будущей профессии, умеренно эмоционально вовлечены в процесс профессионального самоопределения. Значения по шкалам «планирование» и «принятие решений» также находятся в пределах среднего уровня, что говорит о недостаточной сформи-

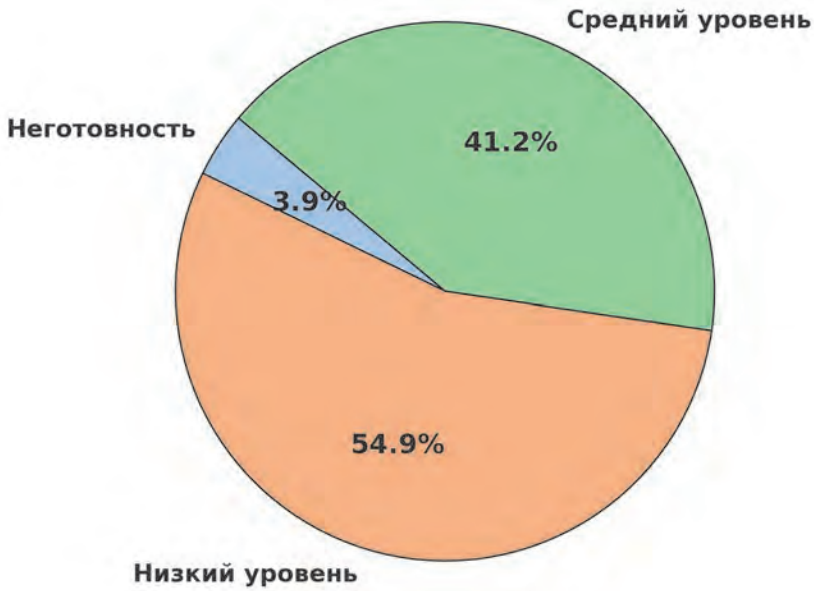


Рисунок 1. *Результаты тестирования по методике «Опросник для выявления готовности к выбору профессии» (В.Б. Успенский)*

рованности у обучающихся представлений о возможных вариантах профессионального пути и прогнозировании потенциальных трудностей. Наиболее низкий результат зафиксирован по критерию «информированность», что свидетельствует о слабой осведомленности старшеклассников в вопросах выбора профессии и требований рынка труда. Зафиксированные уровни готовности не обеспечивают достаточной базы для осознанного и самостоятельного профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте.

Анализ результатов тестирования по методике определения социально-психологических типов личности (В.М. Миниярова) показали, что наибольшие значения наблюдаются по шкалам «нормальный» и «сензитивный» (см. Рисунок 3). Это свидетельствует о социальной адаптивности, чувствительности к переживаниям и развитой способности к рефлексии у большинства старшеклассников. Умеренные значения отмечены по шкале «интровертивный», что указывает на склонность к замкнутости и ориентацию на внутренний мир. Показатели по шкалам «конформный», «инфантильный», «тревожный» и «доминирующий» остаются на низком уровне. Это позволяет сделать вывод о слабой выраженности зависимого поведения и подчинения групповым нормам, невысокой инициативности, а также относительно низкой потребности в лидерстве и контроле. Такой профиль результатов позволяет заключить, что большинство испытуемых обладает относительно стабильными и уравновешенными социально-психологическими характеристиками.

Результаты математико-статистического анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена показали, что выявленные взаимосвязи между показателями психологической готовности к профессиональному самоопределению (по методике А.П. Чернявской) и социально-психологическими типами личности (по методике В.М. Миниярова) являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$). Значения коэффициентов корреляции представлены в Таблице.

Наиболее выраженные положительные статистически значимые корреляции установлены у обучающихся с нормальным и сензитивным социально-психологическими типами личности. У школьников с нормальным типом обнаружены умеренные положительные корреляции с информированностью ($\rho = 0,3888$; $p = 0,0048$), планированием ($\rho = 0,3740$; $p = 0,0069$) и эмоциональным отношением ($\rho = 0,4493$; $p = 0,0009$). У испытуемых с сензитивным социально-психологическим типом личности также выявлены значимые положительные взаимосвязи с информированностью ($\rho = 0,3601$; $p = 0,0094$), планированием ($\rho = 0,3366$; $p = 0,0157$) и эмоциональным отношением ($\rho = 0,3701$; $p = 0,0075$).

Полученные данные позволяют сделать ряд выводов. Чем более выражены уравновешенность, ответственность, самокритичность, открытость, трудолюбие, человеколюбие, чувствительность и эмпатия, тем выше осведомленность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями. Представители нормальных и сензитивных типов личности обладают большей осведомленностью о мире профессий и соответствием личностных особенностей выбранной профессиональной деятельности.

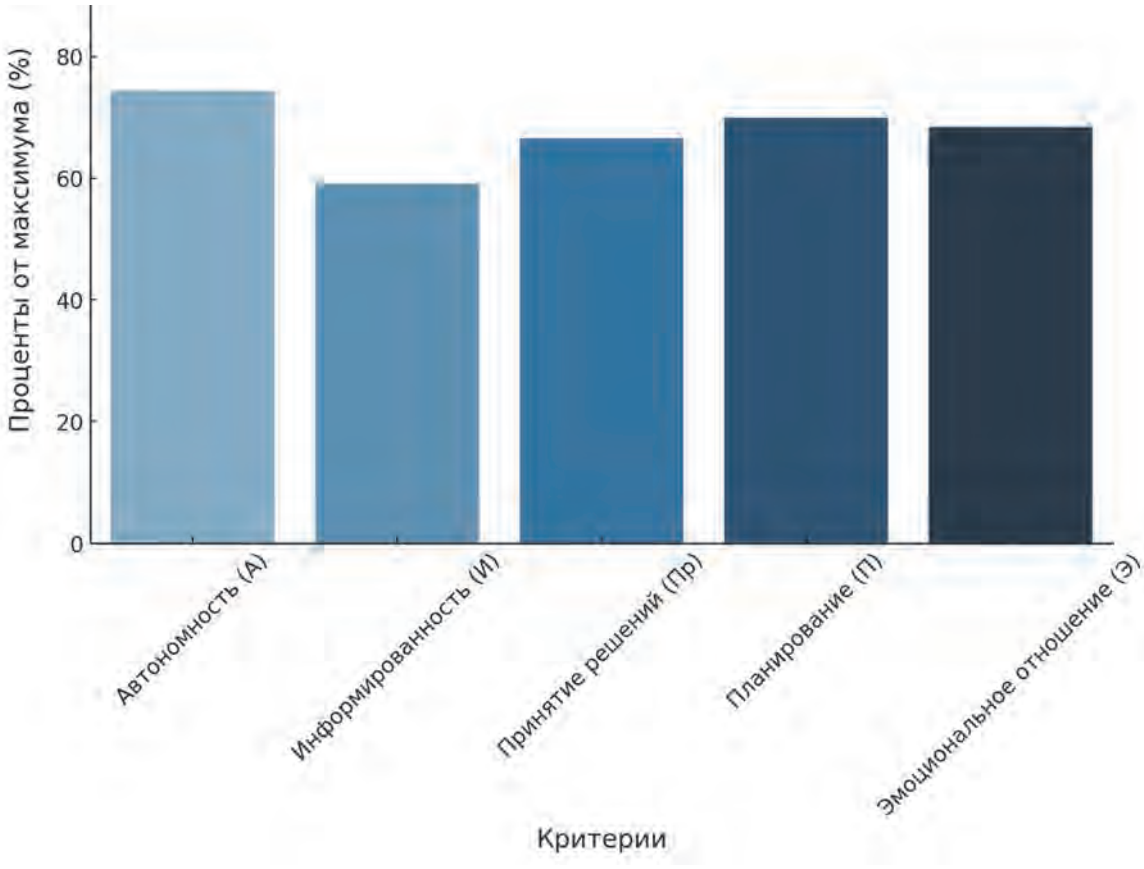


Рисунок 2. *Результаты тестирования по методике «Профессиональная готовность» (Е.А. Климов, в модификации А.П. Чернявской)*

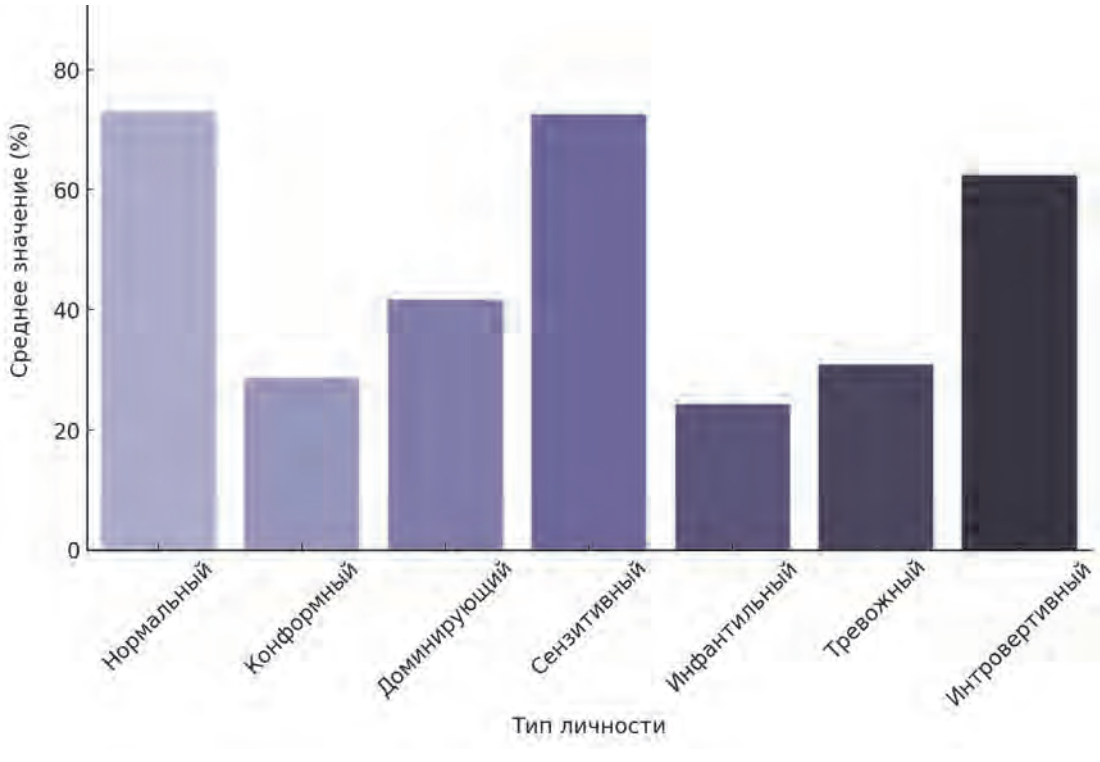


Рисунок 3. *Результаты тестирования по методике «Определение социально-психологического типа личности» (В.М. Миниярoв)*

Таблица

Значения коэффициентов корреляции по Спирмену

Тип личности	Уровень готовности	Показатели психологической готовности				
		Автономность	Информированность	Принятие решений	Планирование	Эмоциональное отношение
Нормальный	−0.0919	**0.3888**	0.1320	**0.3740**	**0.2789**	**0.4493**
Конформный	0.1736	−0.0628	**−0.3891**	−0.2027	−0.0103	−0.2290
Доминирующий	0.2726	−0.0214	−0.0650	−0.0363	−0.0232	−0.0757
Сензитивный	0.0528	**0.3601**	0.2212	**0.3366**	**0.3183**	**0.3701**
Инфантильный	−0.0348	**−0.3184**	**−0.2920**	**−0.3544**	−0.0522	**−0.4310**
Тревожный	0.0526	**−0.2823**	−0.1545	**−0.3349**	−0.2254	**−0.5998**
Интровертивный	−0.1059	0.0702	−0.0470	0.1573	0.1957	0.0648

Они способны к профессиональному самоопределению, умеют ставить конкретные цели и достигать их, обладают гибкостью, которая позволяет им прогнозировать и преодолевать возможные препятствия. У обучающихся с такими чертами личности выражен эмоциональный компонент профессиональной зрелости, что способствует положительному настрою, жизненному оптимизму, эмоциональной уравновешенности и преодолению неудач. У старших школьников эмоциональная включенность в выбор будущей профессии является одним из важнейших показателей профессиональной зрелости.

Выявлены значимые взаимосвязи психологической готовности к профессиональному самоопределению у испытуемых с инфантильным и тревожным типами личности. У школьников инфантильного типа наблюдаются значимые отрицательные связи с информированностью ($\rho = -0{,}3184$; $p = 0{,}0228$), принятием решений ($\rho = -0{,}2920$; $p = 0{,}0376$), планированием ($\rho = -0{,}3544$; $p = 0{,}0107$) и эмоциональным отношением ($\rho = -0{,}4310$; $p = 0{,}0016$).

Это позволяет сделать вывод о том, что испытуемые со склонностью к избеганию ответственности, трудностями в принятии решений, потребностью в опеке и проявлениями зависимости демонстрируют низкие результаты информированности о мире профессий, осведомленности о возможных вариантах профессионального пути. У таких школьников не сформированы представления о профессиональном будущем, нет ориентированности на выбор направления дальнейшего обучения, они не проявляют эмоциональное отношение к выбранной сфере деятельности. Все это может осложнять процесс профессионального самоопределения.

Установлена выраженная отрицательная взаимосвязь тревожного типа личности с эмоциональным отношением ($\rho = -0{,}5998$; $p < 0{,}0001$), а также умеренно выраженная отрицательная связь с информированностью ($\rho = -0{,}2823$; $p = 0{,}0447$) и планированием ($\rho = -0{,}3349$; $p = 0{,}0163$). Это означает, что неуверенные, склонные к беспокойству, имеющие низкую самооценку старшие школьники склонны демонстрировать эмоциональную отстраненность в вопросах профессионального самоопределения, недостаточный интерес к информации о профессиях и затруднения в планировании профессионального пути.

Выявлена статистически значимая отрицательная взаимосвязь конформного типа личности с принятием решений ($\rho = -0{,}3891$; $p=0{,}0048$). Этот результат подтверждает, что старшие школьники с преобладанием данного типа личности характеризуются податливостью, зависимостью от мнения окружающих, низкой инициативностью. Стремление соответствовать ожиданиям затрудняет формирование самостоятельной профессиональной траектории и снижает готовность принимать ответственные решения.

Обучающиеся с интровертивным и доминирующим социально-психологическими типами не продемонстрировали статистически значимых связей с психологической готовностью к профессиональному самоопределению ($p>0{,}05$), что может указывать на отсутствие устойчивых закономерностей в рамках рассматриваемой выборки.

Для выявления статистически значимых различий в психологической готовности к профессиональному самоопределению между обучающимися 9 и 11 классов был применен U-критерий Манна-Уитни. Результаты анализа показали, что различия между группами по большинству показателей не достигают уровня статистической значимости. Достоверное различие (p=0.0199) было выявлено лишь по шкале «принятие решений», что свидетельствует о более выраженной способности к принятию решений у одиннадцатиклассников по сравнению с девятиклассниками. Это может указывать на то, что к моменту окончания школы обучающиеся выпускного класса обладают более выраженной способностью к осознанному выбору профессионального пути. Возможно, это связано с возрастными особенностями когнитивного и личностного развития, а также с большей включенностью в процессы самоопределения и целеполагания.

Выводы. В результате проведенного теоретического и эмпирического анализа были получены данные, позволяющие расширить представления о психологической готовности к профессиональному самоопределению в старшем школьном возрасте и ее взаимосвязи с социально-психологическими типами личности. Мы выяснили, что профессиональное самоопределение старших школьников является ключевым этапом личностного развития, связанным с осознанием собственного интереса к будущей профессии (с учетом способностей), уточнением жизненных и профессиональных ориентиров.

Установлены значимые взаимосвязи между типами личности старшеклассников и уровнем их психологической готовности к профессиональному самоопределению. Обучающиеся с нормальным и сензитивным типами личности демонстрируют более высокую информированность о профессиях и принципах их выбора, развитую способность к планированию и положительное отношение к профессиональной деятельности, тогда как инфантильный, тревожный и конформный типы связаны с недостаточной информированностью, трудностями в принятии решений и эмоциональной отстраненностью от выбора профессии.

На основании результатов исследования можем утверждать: при построении системной и целенаправленной профориентационной работы в образовательных организациях необходимо учитывать, что успешная реализация в будущей профессии зависит не только от способностей обучающихся и интереса к той или иной профессиональной деятельности, но и от их индивидуально-личностных характеристик.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азбель А.А.* Особенности формирования статусов профессиональной идентичности современных старшеклассников: автореф. дис. … канд. психол. наук. СПб: РГПУ имени А.И. Герцена, 2015. 18 с.
2. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психологи в мире. 2021. № 3. С. 34–35.
3. *Дубровина И.В.* Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1991. 303 с.
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1996. 356 с.
5. *Микаэлян Д.А.* К вопросу о разработке модели психологического сопровождения формирования готовности учащихся к осознанному выбору будущей профессии // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). С. 99–111.
6. *Пряжников Н.С.* Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). М.: ВАКО, 2005. 288 с.
7. Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Л.М. Митиной. М.: МПСИ: Флинта, 1998. 184 с.
8. *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1966. 283 с.
9. *Чернявская А.П.* Психологическое консультирование в профориентации. М., 2002. 202 с.

REFERENSES

1. Azbel A.A. Osobennosti formirovaniya statusov professional’noy identichnosti sovremennykh starsheklassnikov: avtoref. dis. … kand. psih. nauk. [Features of the formation of professional identity statuses of modern high school students. Extended Abstract of Ph.D. of Psychological Sciences Thesis]. Saint Petersburg, 2015. 18 p. (in Russian).
2. Ginzburg M.R. Psikhologicheskoe soderzhanie zhiznennogo polya lichnosti starshego podrostka [Psychological content of the life field of the senior adolescent’s personality]. *Journal World of Psychology and Psychologists in the World*. 2021. No. 3. P. 34–35. (in Russian).
3. Dubrovina I.V. Rabochaya kniga shkol’nogo psikhologa [Workbook of the school psychologist]. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 303 p. (in Russian).

4. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel’nosti [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: Belarusian State University, 1996. 356 p. (in Russian).
5. Mikaelyan D.A. K voprosu o razrabotke modeli psikhologicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya gotovnosti uchashchikhsya k osoznannomu vyboru budushchey professii [On the development of a psychological support model for readiness formation in students for conscious career choice]. *Journal World of Science, Culture, Education.* 2013. No. 3 (40). P. 99–111. (in Russian).
6. Pryazhnikov N.S. Proforientatsiya v shkole: igry, uprazhneniya, oprosniki (8–11 klassy) [Career guidance at school: games, exercises, questionnaires (grades 8–11)]. Moscow: VAKO, 2005. 288 p. (in Russian).
7. Psikhologicheskoe soprovozhdenie vybora professii [Psychological support for career choice]; ed. by L.M. Mitina. Moscow: MPSI; Flinta, 1998. 184 p. (in Russian).
8. Uznadze D.N. Eksperimental’nye osnovy psikhologii ustanovki [Experimental foundations of the theory of set]. Tbilisi: Publishing House of the Academy of Sciences of the Georgian SSR, 1966. 283 p. (in Russian).
9. Chernyavskaya A.P. Psikhologicheskoe konsul’tirovanie v proforientatsii [Psychological counseling in career guidance]. Moscow, 2002. 202 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 22.04.2025
Поступила после рецензирования: 28.05.2025
Поступила к публикации: 09.06.2025

Received: 22.04.2025
Revised: 28.05.2025
Accepted: 09.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.121 УДК 159.9

Марковская С.Г.,
ПОРТ СЕМЬЯ

МАРКОВСКАЯ СВЕТЛАНА ГЕННАДИЕВНА
Российская Федерация, город Сочи

социальный педагог, ПОРТ СЕМЬЯ. Сфера научных интересов: психологические проблемы подростков, подростковая социализация, восприятие рискогенных ситуаций подростками. Электронная почта: Markovskaya.lana@yandex.ru

SVETLANA G. MARKOVSKAYA
Sochi, Russian Federation

Social Educator, PORT FAMILY. Research interests: psychological problems of adolescents, adolescent socialization, perception of risky situations by adolescents. E-mail address: Markovskaya.lana@yandex.ru

Подросток в ситуации рискогенности: основания психологического анализа проблемы

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению зон пересечения традиционных классических проблемных характеристик подросткового возраста и рискогенных ситуаций. Анализ зон проблематизации подросткового возраста в сочетании со смысловыми, содержательными и формальными характеристиками понятия “рискогенные ситуации” позволяет сделать вывод о высокой степени сопряженности понятийных рядов, рассмотреть ситуацию личностного развития подростка как риск-субъектную.

Ключевые слова: подростковый и юношеский возраст, риск, риск-субъект, рискогенные ситуации.

Для цитирования: *Марковская С.Г.* Подросток в ситуации рискогенности: основания психологического анализа проблемы // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 121–125. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.121

Abstract. The article is devoted to the consideration of the intersection zones of traditional, classical problematic characteristics of adolescence and risky situations. The analysis of the areas of problematization of adolescence in combination with the semantic, substantive and formal characteristics of the concept of “risky situations” allows us to conclude about the high degree of conjugation of conceptual series, to consider the situation of personal development of a teenager as a risk-subject.

Keywords: adolescence and adolescence, risk, risk-subject, risky situations.

For citation: Markovskaya S.G. A Teenager in a Risky Situation: the Basis for Psychological Analysis of the Problem. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 121–125. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.121

Актуальный контекст подростковой социализации позволяет выявить специфические уязвимости, характерные для данного возрастного периодов. Особенности подросткового возраста нередко становятся источником коммуникативных трудностей при взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Среди таких особенностей выделяются: повышенная чувствительность, недостаточно развитые навыки коммуникации, слабо сформированные мотивы к сотрудничеству, а также проявления эгоцентрического мышления и инфантильного поведения [11].

Научные работы (Н. Вайнштейн, Е.П. Ильин, И.М. Слободчиков и др.) подчеркивают тревожную тенденцию: у современных подростков наблюдается акцентированное развитие интеллектуальной сферы при отставании личностного роста. Примечательно также доминирование индивидуалистиче-

© Марковская С.Г., 2025

ских стремлений к личному успеху на фоне менее выраженных социально-ориентированных потребностей, таких как стремление быть полезным обществу, оказывать помощь окружающим и участвовать в коллективной деятельности. В целом, анализируя личность подростка, следует опираться на исследования, которые могут быть определены как в известной степени фундаментальные.

Л.С. Выготский характеризовал подростковый этап как период особой восприимчивости к различным травмирующим психику факторам. Наиболее разрушительное влияние оказывают: неподобающие действия родителей, противоречия в их отношениях, наличие качеств, которые подросток и социум считают постыдными, унижающее обращение к молодому человеку, проявления неуважения и подозрительности [цит. по: 7]. Применительно к образовательной системе все перечисленные обстоятельства значительно затрудняют процесс обучения и формирования личности подростков.

Вопрос подросткового возраста рассматривался Л.С. Выготским через призму исторического контекста. Он подчеркивал, что длительность и характерные черты данного периода существенно меняются в зависимости от степени общественного развития [цит. по: 7].

Э. Шпрангер разработал культурно-психологический подход к изучению подросткового периода. В его интерпретации этот этап жизни представляется как процесс вхождения в культурную среду. Он акцентировал внимание на том, что формирование психологического профиля личности происходит через последовательное освоение индивидуальным сознанием объективных духовных ценностей и нормативов конкретной эпохи. Исследователь выделил три различных пути развития личности в отрочестве.

При развитии по первому пути наблюдается интенсивный кризисный характер перехода, воспринимаемый подростком как своеобразное повторное рождение, результатом которого становится формирование принципиально нового самосознания.

Второй путь отличается равномерностью и постепенностью, когда вхождение в мир взрослых происходит без драматичных личностных трансформаций и внутренних конфликтов.

Третий путь характеризуется сознательным самоформированием, когда подросток целенаправленно работает над собой, волевым усилием преодолевая внутренние противоречия и кризисные состояния. Этот тип свойственен подросткам с развитыми навыками саморегуляции и внутренней дисциплины [цит. по: 6].

Э. Шпрангер выделил в качестве ключевых новообразований подросткового периода открытие собственного «Я», развитие рефлексии и понимание своей уникальности. Считая основной задачей психологии изучение внутреннего мира человека в контексте культурно-исторических условий, он заложил основы систематических исследований подросткового самосознания, ценностных ориентаций и мировоззрения.

Э. Штерн поместил в центр своей теории специфические поведенческие паттерны переходного возраста, рассматривая подростковый этап как ключевой в становлении личности. Он сформулировал концепцию «серьезной игры» – деятельности, занимающей промежуточное положение между детскими забавами и взрослыми обязанностями. К этой категории Э. Штерн относил разнообразные активности: занятия спортом, участие в молодежных организациях, выбор профессионального пути и подготовку к нему, а также первые романтические проявления (флирт, кокетство) [цит. по: 6].

Д.Б. Эльконин в своей теоретической модели возрастного развития утверждал, что подростковый период, как и другие возрастные этапы, характеризуется специфическими новообразованиями, возникающими на фундаменте ведущей деятельности предшествующей стадии. Он отмечал, что именно учебная деятельность провоцирует фундаментальный сдвиг в фокусе интересов подростка – от внешнего окружения к собственному внутреннему миру [цит. по: 6].

Анализируя не столько особенности собственно подросткового возраста, сколько характеристики и векторы развития личности подростка, особенности формирования и проявления поведения в этом возрасте, несложно выявить наличие множественных ситуаций, связанных с необходимостью различных самопредъявлений, а также носящих «провокационный» характер. В этой связи уместным является употребление термина «рискованное поведение» именно в том содержательном и смысловом значении, в котором его употребляют исследователи рискогенных ситуаций (Ю.А. Герасименко, О.О. Савина, Г.Н. Солнцева и др.).

Склонность к рискованному поведению («Risqué» – от французского «находиться в опасности») трактуется как активность в ситуациях с неопределенным исходом и потенциальной угрозой [1]. Концепция склонности к риску появилась в Соединенных Штатах Америки (далее – США) в конце 50-х годов прошлого века. Исследователи из США Г. Ховт и Я. Стонер выдвинули теорию о двух психологических типах людей в зависимости от их отношения к риску: «смелые» и «осмотрительные». Представители первого типа характеризуются высокими амбициями, лидерскими качествами и способностью оказывать влияние на окружающих. Второй тип отличается нерешительностью, предусмотрительностью при принятии решений и в межличностных взаимодействиях, склонностью к подчинению. Готовность к риску проявляется как

в практических действиях человека, так и в его эмоциональном состоянии и мыслительных процессах [цит. по: 8].

Параметры «склонность к риску» и «предрасположенность к осторожности» рассматриваются в научной литературе как многоаспектный поведенческий феномен (Ю.А. Герасименко, Г.Н. Солнцева и др.). Формирование этой дихотомии происходит под комплексным воздействием социальных факторов, личностных особенностей и конкретных обстоятельств. Эмпирические исследования подтверждают связь между повышенной готовностью к рискованным действиям и такими чертами характера как агрессивность и ярко выраженное стремление к самоутверждению и доминированию Ю.А. Герасименко, И.М. Слободчиков, Г.Н. Солнцева выделяют определенный комплекс индивидуальных характеристик, влияющих на склонность личности к рискованному поведению, и идентифицируют условия, при которых такое поведение наиболее вероятно проявляется [2; 4; 10]. Исследования также показывают взаимосвязь между предрасположенностью к рискованному поведению и различными личностными характеристиками, среди которых выделяют тревожность, склонность к конфликтам, агрессию и жажду острых ощущений [5].

Личности с высокой склонностью к риску характеризуются чрезмерной, не поддающейся коррекции потребностью властвовать над окружающими. Для них типично преобладание эмоциональной сферы над рациональной, что проявляется в недостаточном самоконтроле и ослабленном инстинкте самосохранения. Такие люди часто демонстрируют импульсивность, определенный «заряд рискованности», негибкость мышления, индивидуализм, чрезмерную активность, инициативу, авантюризм, убежденность в собственной вседозволенности и склонность к обману [10].

Данные психологические характеристики охватывают широкий диапазон индивидуальных особенностей личности. Интенсивность и качество их проявления существенно различаются – от полного отсутствия способности идентифицировать опасность до выдающегося умения предвидеть риски; от абсолютной нечувствительности к угрозам до гиперчувствительного восприятия потенциальных опасностей. Исходя из этого, можно сделать вывод: склонность отдельных людей к созданию рискогенных ситуаций проявляется в том, как они, демонстрируя определенные личностные черты через свое поведение и действия, способны усиливать рискованность текущих обстоятельств или формировать ее в изначально нейтральных по уровню неопределенности ситуациях [2].

А. Коган и М. Уоллах выдвинули гипотезу о существовании особой категории личностей, демонстрирующих одинаковое рискогенное поведение независимо от контекста. Ю. Козелецкий, не отвергая полностью эту концепцию, утверждает, что такие индивиды проявляют постоянную готовность к риску и выбирают рискованные варианты при решении как детерминированных, так и вероятностных задач [цит. по: 5].

Постоянство функции предпочтения риска у этих людей, не меняющейся в зависимости от типа принимаемых решений, позволяет предположить наличие у них устойчивых личностных характеристик. О.П. Санникова определяет такую предрасположенность как «риск-черту» – стабильное свойство личности, а не временное состояние, вызванное ситуативными факторами. Эта устойчивость поведения в разных ситуациях укрепляет аргументацию в пользу существования склонности к риску как черты личности.

Восприятие рискованности как личностной характеристики претерпело значительную эволюцию в психологической науке. Данная особенность формирует уникальный фильтр, через который индивид оценивает потенциально опасные ситуации – как источник новых возможностей, либо как потенциальную угрозу. Ю.А. Герасименко, Г. Н. Солнцева выделяют поиск новизны и ярких впечатлений как ключевой компонент, особенно выраженный в подростковой среде [2; 10].

Как отмечает Н. Вайнштейн, предрасположенность к рискованному поведению при наличии благоприятных условий может кристаллизоваться в устойчивую личностную черту, постепенно встраиваясь в целостную структуру индивидуальности. Этот феномен включает не только объективные проявления, но и субъективную интерпретацию собственного опыта через призму «Я как рискующий субъект» и рефлексию эффективности своих решений в ситуациях неопределенности [1].

Терминологическое поле, связанное с рискогенным поведением, весьма разнообразно – в научной литературе параллельно функционируют такие понятия как «ориентация на риск», «стремление к риску» и другие аналогичные концепты. Для корректного анализа рассматриваемой нами личностной диспозиции необходимо предварительно разграничить несколько взаимосвязанных теоретических конструктов.

Неопределенность при принятии решений характеризует понятие «риск», обозначающее явление, при котором человек выбирает оптимальный вариант из нескольких возможных, учитывая вероятность достижения желаемого результата и возможные отклонения. Риск проявляется, когда результаты действий не предопределены заранее, но имеется вероятностная оценка каждого потенциального исхода. По сути, риск подразумевает существенную вероятность неблагоприятных последствий, потерь или нежелательных событий [3].

Обстоятельства, обладающие рискогенным потенциалом, представляют собой ситуации или активности с высоким уровнем неопределенности для большинства индивидов. Такие обстоятельства возникают вне зависимости от субъективных возможностей людей и содержат риск как неотъемлемую составляющую.

«Рискогенность» отражает особую способность некоторых людей своими действиями, поведенческими моделями и личностными характеристиками увеличивать степень риска в уже существующей ситуации или даже трансформировать изначально безопасные обстоятельства в рискогенные условия. «Рискогенная личность» определяется как индивид, обладающий комплексом психологических качеств, которые способствуют возникновению рискованных ситуаций [2].

Опираясь на теоретические разработки О.П. Санниковой, можно представить личность как комплексную макросистему. Данная система включает в себя несколько взаимодействующих подсистем, расположенных на различных уровнях и обладающих уникальными характеристиками. Каждая из этих подсистем, сохраняя свою специфику, функционирует как часть единого целого в рамках предложенной концепции структуры личности. Можно выделить следующие уровни:

- формально-динамический;
- содержательно-личностный;
- социально-императивный [цит. по: 9].

В структуре личности, согласно рассматриваемой концепции, выделяются три взаимосвязанных уровня с различными функциональными особенностями. Базовый уровень формируют конституциональные свойства индивида вместе с динамическими характеристиками психических процессов. Промежуточный уровень содержит собственно личностные аспекты в узком толковании – здесь располагаются направленность, мотивационно-потребностная сфера и родственные качества.

Верхний ярус обозначен термином «социально-императивный» (от латинского «imperativus» – безусловный, повелительный, требующий). Если первые два уровня соответствуют классическому разделению психического на динамическую и содержательную компоненты, то высший уровень объединяет моральную сферу личности и индивидуальные представления о культуре, обществе, нормах, морали и знаниях. Отличительной чертой этого наивысшего уровня выступает жесткий сознательный контроль [цит. по: 9].

В предложенной модели уровни личности не имеют четких границ. Существуют переходные области, обладающие уникальными свойствами. Особый интерес представляют пограничные зоны, где характеристики соседних уровней переплетаются, создавая сложные психологические феномены. На границе первого (формально-динамического) и второго (содержательно-личностного) уровней возникают свойства, которые нельзя однозначно отнести ни к темпераменту, ни к личности. Эти промежуточные элементы сочетают в себе динамические и содержательные аспекты психики.

Аналогично, переход между вторым и третьим (социально-императивным) уровнями включает механизмы, связывающие личностные и социальные аспекты: индивидуальный опыт, сознание и самосознание. Эти элементы обеспечивают обработку информации, осмысление знаний и адаптацию к внешним условиям. Важно отметить, что все уровни не существуют изолированно, а находятся в постоянном взаимодействии, что объясняет поступательное развитие психики от простых форм к более сложным [2].

Ярким примером свойства, связанного с разными уровнями структуры личности, является рискованность (риск-черта). Она проявляется на всех уровнях личности, приобретая специфические особенности в каждом из них. При этом компоненты разных уровней не просто суммируются, а образуют целостное интегральное качество, которое нельзя свести к отдельным составляющим. Таким образом, рискованность выступает как системное свойство, отражающее сложную организацию личности.

По итогам проведенного анализа научной литературы можно сделать вывод о том, что тип восприятия рискогенных ситуаций подростками во многом связан с особенностями протекания собственно возрастных процессов, остротой и кризисностью переживания ряда значимых ситуаций и процессов. Вместе с этим, прохождение через зону рискогенных ситуаций, взаимодействие с ними не только неизбежны, но и является важным фактором личностного развития в подростковом возрасте. Они актуализируют необходимость формирования и проявления целого ряда качеств, с которыми развитие личности связано непосредственно – необходимость рефлексии, оценки и анализа рисков, факторов, повышающих или снижающих уровень неблагоприятного прохождения через рискогенные ситуации, принятия решений, выбора способа решения конфликтов и так далее.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вайнштейн Н., Николич М.* Правильные и неправильные интерпретации между восприятием риска и рискованным поведением // Психология здоровья. 1994. № 3. С. 235–245.
2. *Герасименко Ю.А. Адушкина К.В.* Психолого-педагогическая профилактика рискованного деструктивного поведения подростков // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 163–169. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-profilaktika-riskovannogo-destruktivnogo-povedeniya-podrostkov/viewer (дата обращения: 12.05.2025).
3. *Зубок Ю.А.* Рискогенность среды обитания как фактор изменения социальной реальности: проблема социальной регуляции // Научный результат. Социология и управление. 2015. Т. 1, Вып. № 4. URL: https://rrsociology.ru/journal/article/164/ (дата обращения: 12.05.2025).
4. *Ильин Е.П.* Психология риска. СПб: Питер, 2012. 286 с.
5. *Орлова В.В.* Доверие в условиях социальной неопределенности и рискогенное поведение молодежи // Вестники науки Сибири. 2018. № 2 (29). URL: https://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/51043/1/sjs-1105.pdf (дата обращения: 12.05.2025).
6. Педология юности: сборник статей. М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 193 с.
7. *Прихожан А.М.* Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. 1997. Т. 2, № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n1/Prihozhan (дата обращения: 12.05.2025).
8. *Ройсамб Э.* Подростковый риск: модели поведения играют роль эмоций и познания. Осло: Университет Осло, 2008.
9. *Савина О.О.* Особенности становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте. URL: http://www.new.psychol.ras.ru/conf/savina.htm (дата обращения: 12.05.2025).
10. *Солнцева Г.Н.* О психологическом содержании понятия “риск” // Вестник Московского университета. Психология. 1999. № 14. С. 14–22.
11. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. СПб.: СПбГУП, 2011. 236 с.

REFERENCES

1. Vaynshteyn. N., Nikolich M. Pravil’nye i nepravil’nye interpretatsii mezhdu vospriyatiem riska I riskovannym povedeniem [The right and wrong balance between risk perception and risk behavior]. *Health psychology*. 1994. No. 3. P. 235–245. (in Russian).
2. Gerasimenko. J.A., Adushkina K.V. Psikhologo-pedagogicheskaya profilaktika riskovannogo destruktivnogo povedeniya podrostkov [Psychological and pedagogical prevention of risky destructive behavior of teenagers]. *Pedagogical education in Russia*. 2022. No. 5. P 163–169. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-profilaktika-riskovannogo-destruktivnogo-povedeniya-podrostkov/viewer. (date of the Application: 12.05.2025). (in Russian).
3. Zubok Yu.A. Riskogennost’ sredy obitaniya kak factor izmeneniya sotsial’noy real’nosti: problema sotsial’noy regulyatsii [Riscogenicity ot the habitat as a factor of change in social reality: the problem of social regulation]. *Scientific result. Sociology and management*. 2015. Vol. 1, No. 4. Available at: https://rrsociology.ru/journal/article/164/ (date of the Application: 12.05.2025). (in Russian).
4. Il’in E.P. Psikhologiya riska [Psychology of risk]. Saint Petersburg: Peter, 2012. 286 p. (in Russian).
5. Orlova V.V. Doverie v usloviyakh sotsial’noy neopredelennosti I rikogennoe povedenie molodezhi [Trust in conditions of social uncertainty and risk-taking behavior]. *Bulletin of science of Siberia*. 2018. No. 2 (29). Available at: https://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/51043/1/sjs-1105.pdf. (date of the Application: 12.05.2025). (in Russian).
6. Pedologiya yunosti: sbornik statej [Pedology of youth: collection of articles]. Moscow – Leningrad: State Educational and Pedagogical Publishing House, 1931. 193 p.
7. Prihozhan A.M. Problema podrostkovogo krizisa [The problem of adolescent crisis]. *Psychological science and education*.1997. Vol. 2, No. 1. Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n1/Prihozhan (date of the Application: 12.05.2025). (in Russian).
8. Roysamb E. Podrostokyy risk: modeli povedeniya igrayut rol’ emotsiy i poznaniya [Adolescent risk behavior a role of emotions and cognition]. Oslo. University Oslo, 2008. (in Russian).
9. Savina O.O Osobennosti stanovleniya identichnosti v podrostkovom i yunosheskom vozrast [Features of identity formation in adolescence and youth]. Available at: http://www.new.psychol.ras.ru/conf/savina.htm (date of the Application: 12.05.2025). (in Russian).
10. Solntseva G.N. O Psikhologicheskom soderzhanii ponyatiya risk [On the psychological content of the concept of risk]. *Moscow University bulletin. Psychology*]. 1999. No. 14. P. 14–22. (in Russian).
11. Fel’dshteyn D.I. Glubinnye izmeneniya detstva I aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [Profaned changes in childhood and actualization of psychological and pedagogical problems education development]. Saint Petersburg: SpbUHSS (Saint Petersburg University of the Humanities and Social Science), 2011. 236 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 26.05.2025
Поступила после рецензирования: 16.06.2025
Поступила к публикации: 26.06.2025

Received: 26.05.2025
Revised: 16.06. 2025
Accepted: 26.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.126 УДК: 37.08+378

Гагарина Е.Ю., Сторожева Ю.А.,
Астраханский государственный медицинский университет

ГАГАРИНА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА
Российская Федерация, город Астрахань

кандидат филологических наук, доцент, начальник международного отдела, доцент кафедры русского языка, Астраханский государственный медицинский университет. Сфера научных интересов: дискурсология, интернет-коммуникация, языковая личность. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: gagarinae@yandex.ru

ELENA Yu. GAGARINA
Astrakhan, Russian Federation

Ph.D. of Philological Sciences, Docent, Head of the International Department, Associate Professor at the Department of Russian Language, Astrakhan State Medical University. Research interests: discourse studies, Internet communication, linguistic personality. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: gagarinae@yandex.ru

СТОРОЖЕВА ЮЛИЯ АНАТОЛЬЕВНА
Российская Федерация, город Астрахань

кандидат психологических наук, доцент, начальник управления довузовского образования и организации приема, доцент кафедры психологии и педагогики, Астраханский государственный медицинский университет. Сфера научных интересов: психологическое сопровождение в вузе, профессиональное самоопределение студентов, технологии формирования профессиональных компетенций. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: storozheva_ya@astgmu.ru

YULIA A. STOROZHEVA
Astrakhan, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Docent, Head of the Department of Pre-University Education and Admissions, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Astrakhan State Medical University. Research interests: psychological support at the university, professional self-determination of students, technologies of forming professional competencies. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: storozheva_ya@astgmu.ru

Поликультурная компетентность преподавателя высшей школы в преставлениях иностранных студентов

Аннотация. Рассмотрены понятия «поликультурность» и «поликультурная образовательная среда». Обоснована актуальность изучения, определены структура и основные индикаторы проявления поликультурной компетентности преподавателя высшей школы. Обозначена взаимосвязь поликультурной компетентности преподавателя и адаптации иностранных обучающихся к условиям образования в Российской Федерации. Выполнено исследование преставлений иностранных студентов о поликультурной компетентности преподавателей. Интерпретация результатов исследования проведена в контексте выделенных компонентов поликультурной компетентности (когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный). Выявлено, что, согласно представлениям иностранных обучающихся преподаватели недостаточно осведомлены об особенностях их культуры. Делается вывод о необходимости разработки и реализации стратегии повышения поликультурной компетентности преподавателя в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: поликультурная компетентность преподавателя высшей школы, поликультурная образовательная среда вуза, адаптации иностранных обучающихся к условиям образования в России.

Для цитирования: *Гагарина Е.Ю., Сторожева Ю.А.* Поликультурная компетентность преподавателя высшей школы в преставлениях иностранных студентов // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 126–131. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.126

© Гагарина Е.Ю., Сторожева Ю.А., 2025

Abstract. The concepts of “multiculturalism” and “multicultural educational environment” are considered. The relevance of the study is substantiated, the structure and main indicators of the manifestation of multicultural competence of higher education teachers are allowed. The relationship between the multicultural competence of teachers and the adaptation of foreign students to the conditions of education in the Russian Federation is indicated. A study was conducted, presented by foreign students on the multicultural competence of the teacher. The interpretation of the research results is carried out in ten identified components of multicultural competence (cognitive, motivational-value and activity). It was revealed that, according to the ideas of foreign students, teachers have insufficient knowledge of the peculiarities of their culture. A conclusion is made about the need to develop and implement a strategy to improve the multicultural competence of teachers in the educational environment.

Keywords: multicultural competence of a higher education teacher, multicultural educational environment of the university, adaptation of foreign students to the conditions of education in Russia.

For citation: Gagarina E.Yu., Storozheva Yu.A. Multicultural Competence of a Higher Education Teacher in the Perceptions of Foreign Students. *Higher education today*. 2025. No. 3. P. 126–131. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.126

Введение. Среди основных целей национальной государственной политики Российской Федерации можно выделить гармонизацию национальных и межнациональных (межэтнических) отношений. Одним из средств ее достижения является воспитание культуры межнационального общения на всех уровнях образовательной системы [10]. Важность данного направления для высшего образования, в том числе медицинского, определяется сохранением его высокой востребованности у иностранных граждан. В имеющихся условиях создание благоприятной образовательной среды, обеспечивающей социальную и культурную адаптацию иностранных обучающихся, становится и важным условием реализации национальной политики государства и сохранения конкурентных преимуществ высшего образования России [3].

Астраханский государственный медицинский университет

Создание образовательной среды с определенными свойствами, согласно положениям субъект-субъектного подхода, включает в себя не только учебно-воспитательную работу со студентами, но и деятельность по профессиональному и личностному развитию преподавателя высшей школы [5]. Способность к эффективному построению межкультурного взаимодействия во многом определяется сформированностью поликультурной компетентности педагога. Вместе с этим, проблема формирования поликультурной компетентности остается недостаточно изученной, соответствующие задачи не включаются в стратегии развития образовательной среды вузов. Этим определяется *актуальность* проводимой нами работы для науки и практики вузов, стремящихся к оптимизации процесса адаптации иностранных обучающихся и совершенствованию образовательной среды. *Цель данной статьи* – представить результаты изучения представлений иностранных студентов об уровне сформированности поликультурной компетентности преподавателей.

Теоретические основы исследования. Для того, чтобы четко охарактеризовать феномен «поликультурная компетентность преподавателя», необходимо обратиться к ряду связанных с ним понятий, таких как «образовательная среда», «поликультурность» и «поликультурная образовательная среда».

Согласно определению А.В. Хуторского, «под образовательной средой необходимо понимать естественное или искусственно созданное социокультурное окружение обучающегося, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность субъекта» [13]. Данное определение представляется нам наиболее полным и отражающим основные элементы образовательной среды в их взаимодействии. Отметим, однако, что в трактовке большинства авторов в определении образовательной среды особо выделяются психолого-педагогические условия формирования и развития личности обучающегося. Таким образом, под образова-

тельной средой понимается совокупность культурных, социальных, психологических и педагогических условий, специально созданных в целях становления и саморазвития личности [14].

Присутствие культурного компонента в определении образовательной среды определяет ее тесную взаимосвязь с понятием «поликультурность». Как свойство образовательной среды поликультурность предполагает способность системы образования отражать многообразие культур и создавать условия для формирования межкультурной толерантности. Образовательная среда, обладающая таким свойством, определяется исследователями как поликультурная образовательная среда [7].

Т.В. Поштарева, обобщая исследования по вопросам создания поликультурной образовательной среды, характеризует ее как часть образовательной среды учебного заведения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность, стремящейся к пониманию и уважению других культур и общностей, умеющей жить в мире и согласии с представителями иных национальностей [9].

В работах В.П. Борисенкова, В.М. Куртваповой и других ведущая роль при формировании поликультурной образовательной среды отведена преподавателям [1; 6]. Их деятельность по созданию условий продуктивного межкультурного взаимодействия становится основным фактором успешной адаптации иностранных обучающихся к образовательной среде вуза и способствует их заинтересованности в восприятии норм и ценностей российского общества [2]. Способности, определяющие эффективность межкультурного взаимодействия преподавателей высшей школы, обусловлены сформированностью поликультурной компетентности. Она может быть определена как целостная характеристика личности, объединяющая знания, умения, навыки, ценности, опыт деятельности и межкультурного взаимодействия в многонациональном обществе [4]. По мнению авторов данного исследования, поликультурная компетентность формируется на основе межнациональной толерантности в процессе присвоения и интериоризации ценностей уважительного отношения к различиям в культурах разных народов [8].

Аргументированной представляется точка зрения, согласно которой поликультурная компетентность преподавателя тесно связана с профессиональной компетентностью и педагогическим мастерством и является ценностно-смысловым профессионально-личностным свойством, объединяющим системные научные знания, творческие умения, навыки, опыт деятельности, мотивы и ценности, характеризующее способность и готовность к осуществлению функционального сотрудничества с представителями других культур и к обеспечению межкультурного, межэтнического и межличностного взаимодействия обучающихся в поликультурном мире, в том числе в поликультурном образовательном пространстве [11; 12].

Для достижения цели исследования необходимо обозначить составные части поликультурной компетентности преподавателя. Считаем, что наиболее полно отражает сущностные компоненты изучаемого понятия структура, предложенная А.М. Хупсароковой и Ф.П. Хакуновой: когнитивный (системные поликультурные знания и теоретические аспекты межкультурного взаимодействия, в том числе языкового); мотивационно-ценностный (ценности, установки, мотивы толерантного взаимодействия в рамках педагогической деятельности); деятельностный (умения, навыки, опыт общения и деятельности в поликультурной образовательной среде) [12].

Индикаторами – измеримыми внешними характеристиками – сформированности поликультурной компетентности, по мнению С.А. Хазовой и Ф.Р. Хатит, могут выступать следующие аспекты педагогической деятельности:

- применение этнопсихологических знаний, связанных с особенностями восприятия и поведения представителей различных культур;
- уважение к поликультурным особенностям студенческого коллектива, обусловленным национально-религиозной принадлежностью;
- умение выстраивать образовательную деятельность с учетом культурных особенностей субъектов педагогического процесса, сохраняя при этом культурную идентичность;
- навыки организации конструктивного межкультурного взаимодействия в рамках учебной и внеучебной, научно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности;
- способность прогнозировать и предупреждать межкультурные конфликты в студенческом коллективе [11].

Знания о различии культур наиболее важны не только для молодых преподавателей, которые зачастую впервые сталкиваются с обучающимися из разных стран. Всем педагогам необходимо помнить, что они и иностранные обучающиеся являются представителями разных культур со сложившейся системой традиций, взглядов и ценностей. В процессе обучения у иностранных студентов формируется система индивидуальных предоставлений о поликультурной компетентности преподавателя и его способности к выстраиванию межкультурного взаимодействия. Изучение данных представлений позволяет дополнить сведения о реальных практиках социального и педагогического

межкультурного взаимодействия, и поликультурной компетентности преподавателей.

Организация и результаты исследования. *Цель исследования* – выявление представлений обучающихся о различных аспектах межкультурного взаимодействия с преподавателями, поликультурной компетентности педагогов и ее компонентах (когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный).

Метод и процедура проведения исследования: опрос. Для исследования преставлений иностранных студентов о поликультурной компетентности преподавателей Астраханского государственного медицинского университета нами был составлен опросник из 13 закрытых и открытых вопросов. Вопросы были переведены на английский и французский языки. Анкета была размещена на одной из онлайн-платформ. Вопросы в приведенной ниже интерпретации были объединены в группы, согласно компонентам поликультурной компетентности, к которым они относятся.

Сроки проведения исследования: с февраля по май 2024 года.

Контингент исследования: в опросе приняли участие 163 респондента. Большинство обучающихся – граждане Королевства Марокко (72 человека), Арабской Республики Египет (19 человек) и Республики Индия (23 человека). Представители других государств – 49 человек, что пропорционально национальному составу обучающихся вуза. Распределение по гендерной принадлежности: 89 девушек и 74 юноши; средний возраст опрошенных – 22 года. 93 респондента обучаются по специальности «Лечебное дело», 52 – «Стоматология» и 18 – «Фармация». Все опрошенные обучаются третий семестр. Данный выбор определяется рядом причин: острый период адаптации к стране и вузу пройден, но еще не сформированы групповая и профессиональная идентичность как студента определенного вуза, будущего медицинского работника. В этих условиях студенты могут объективно оценивать образовательную среду вуза и дают наиболее честные ответы. Обучающиеся принимали участие в опросе анонимно и добровольно.

Результаты исследования. Анализ результатов опроса производился по компонентам поликультурной компетентности. Вводным стал вопрос, проясняющий общее отношение респондентов к поликультурной образовательной среде университета. Получены такие результаты:

- 26 % опрошенных считают, что деятельность университета по созданию поликультурной среды приносит хорошие результаты;
- 58 % признают усилия университета по созданию поликультурной среды, но считают их недостаточными;
- 16 % отмечают, что данная деятельность для них незаметна.

Вопросы, связанные с *когнитивным компонентом* поликультурной компетентности, отражают оценку знаний преподавателей об особенностях культуры обучающихся и их применении в образовательном процессе. Ответы на вопрос «Как Вы считаете, хорошо ли преподаватели университета знают особенности Вашей культуры, ее традиции, правила поведения в обществе, образ жизни народов Вашей страны?» распределились следующим образом:

- 1 % обучающихся ответил «да, знают очень хорошо»;
- 51 % считает, что преподаватели в целом имеют представления об их культуре, но знают ее особенности недостаточно хорошо;
- 15 % ответили, что никогда не обсуждали особенности своей культуры с преподавателем;
- 33 % отметили, что преподавательский состав совсем не знает или мало знаком с особенностями культурны студентов.

По вопросу о том, должны ли преподаватели учитывать разницу культур, уделять этому внимание на занятиях, большинство респондентов (59 %) склоняется к мнению, что это зависит от дисциплины. На некоторых дисциплинах это необходимо, для других -35 % студентов ответили, что такого никогда не происходило;

- 45 % – сообщили, что такое случилось однажды;
- 20 % респондентов утверждает, что это случается часто.

Для давших положительный ответ следующий открытый вопрос предлагал высказывание мнения о причинах произошедшего, остальным участникам опроса рекомендовалось пропустить вопрос. Ответы были объединены в смысловые группы:

- 54 % посчитали, что данный преподаватель так относится ко всем студентам;
- 24 % сочли предвзятость случайностью;
- 22 % отметили, что у них не сложились отношения с преподавателем, но к другим студентам он относится хорошо.

Деятельностный компонент поликультурной компетентности наиболее сложен для оценивания, так как основным индикатором служит поведение преподавателя в условиях возникновения межнационального конфликта. Отвечая на вопрос «На занятиях когда-либо случались межнациональные конфликты (между студентами, между обучающимися и преподавателем)?», респонденты высказали разное мнение:

- 65 % сообщили, что не сталкивались с межнациональными конфликтами на занятиях;
- 10 % указали, что преподаватели такого не допускают;
- 25 % отметили, что были свидетелями или участниками подобного конфликта.

Дополнительный открытый вопрос имел целью уточнение того, как поступил преподаватель в ситуации возникновения конфликта. По свидетельству респондентов, в конфликтной ситуации преподаватели прибегают к стратегиям:

• игнорирования конфликта – 46 %;
• подавления конфликта – мнение 14 %;
• продуктивные стратегии – 21 % («преподаватель выслушал обе стороны и нашел выход из ситуации»).

В 19 % отмеченных обучающимися случаев источником конфликта были преподаватели.

Таким образом, отсутствие межнациональных конфликтов на занятиях опосредованно свидетельствует о педагогическом мастерстве преподавателей, которые их не допускают. Вместе с этим, сталкиваясь с межэтническим конфликтом, не каждый педагог способен выбрать продуктивную стратегию его разрешения, что может указывать на недостаточную сформированность поликультурной компетентности.

Заключение. Результаты проведенного нами опроса свидетельствуют о том, что обучающихся признают усилия университета по формированию и развитию поликультурной образовательной среды. Вместе с этим, в представлениях иностранных студентов преподаватели недостаточно осведомлены об особенностях их культуры. Несформированность у них компонентов поликультурной компетентности влечет за собой появление случаев предвзятости по отношению к обучающимся из других стран, отсутствие опыта предупреждения межкультурных конфликтов и их разрешения.

Проведенное исследование выявляет возможную несбалансированность компонентов поликультурной компетентности преподавателей высшей школы. С учетом значимости ее сформированности для построения благоприятной поликультурной образовательной среды дальнейшие исследования могут быть направлены на выстраивание стратегии организации работы по повышению поликультурной компетентности преподавателя в образовательной среде вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисенков В.П. Гукаленко О.В., Данилюк А.Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. М.: Педагогика, 2006. 458 с.
2. *Гагарина Е.Ю., Маджаева С.И.* Коммуникативный аспект модели языковой личности виртуального врача // Современные проблемы лингвистики и лингводидактики: концепции и перспективы. Материалы V заочной Международной научно-методической конференции. Ответственные редакторы: Т.Н. Астафурова, О.В. Атьман. Волгоград, 2015. С. 50–57.
3. *Гагарина Е.Ю., Сторожева Ю.А.* Коммуникативная компетентность врача в условиях онлайн-консультирования // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2020. № 4. С. 68–73.
4. *Живодрова Т.А.* К вопросу о термине «поликультурная компетентность» // Проблемы современного образования. 2017. № 3. С. 70–75.
5. *Иванова Е.Е.* Роль образования в процессе социализации современного студенчества // Высшее образование для XXI века: материалы X Международной научной конференции. Москва, 2013. С. 26–29.
6. *Куртвапова В.М.* Понятийный аппарат поликультурного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 3. С. 46–54.
7. *Макажанова Ж.М.* Поликультурная образовательная среда как основа формирования межкультурных отношений студентов // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 48-1. С. 21–26.
8. *Сторожева Ю.А.* Психологические аспекты эффективности преподавания в высшей школе // Высшее образование для XXI века. XI Международная научная конференция. Ответственный редактор: Н.И. Федотова. М., 2014. С. 11–15.
9. *Поштарева Т.В.* Теория и практика формирования этнокультурной компетентности, учащихся в полиэтнической образовательной среде. Монография. Ставрополь, 2006. 299 с.
10. Указ Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666 “О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года”. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512 (дата обращения: 24.02.2025).
11. *Хазова С.А., Хатит Ф.Р.* Поликультурная компетентность педагога: монография. URL: http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014 (дата обращения: 24.02.2025).
12. *Хупсарокова А.М., Хакунова Ф.П.* Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. 2011. № 1. С. 50–55.
13. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. СПб: Питер, 2001. 544 с.
14. *Шабанов Г.А.* Педагогическое сопровождение дистанционного образования студентов вузов // Высшее образование сегодня. 2010. № 8. С. 6–13.

REFERENCES

1. Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Danilyuk A.Ya. Polikul’turnoe obrazovatel’noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya: monografiya [Multicultural educational space of Russia: history, theory, design principles: monograph]. Moscow: Pedagogics, 2006. 458 p. (in Russian).
2. Gagarina E.Yu., Storozheva Yu.A. Kommunikativnaya kompetentnost’ vracha v usloviyakh onlayn-konsul’tirovaniya [Communicative competence of a doctor in online consultations]. *Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the modern world.* 2020. No. 4. P. 68–73. (in Russian).

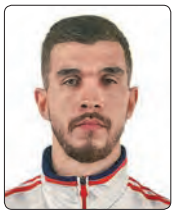
3. Gagarina E.Yu., Madzhaeva S.I. Kommunikativnyy aspekt modeli yazykovoy lichnosti virtual'nogo vracha [Communicative aspect of the model of the linguistic personality of a virtual doctor]. *Modern Problems of Linguistics and Lingvodidactics: Concepts and Prospects. Proceedings of the Fifth Correspondence International Scientific and Methodological Conference.* Editors-in-Chief: T.N. Astafurova, O.V. At'man. Volgograd, 2015. P. 50–57. (in Russian).
4. Zhivodrova T.A. K voprosu o termine "polikul'turnaya kompetentnost'" [On the issue of the term "multicultural competence"]. *Problems of modern education.* 2017. No. 3. P. 70–75. (in Russian).
5. Ivanova E.E. Rol' obrazovaniya v protsesse sotsializatsii sovremennogo studenchestva [The role of education in the process of socialization of modern students]. *Higher Education for the 21st Century. Proceedings of the X International Scientific Conference.* Moscow, 2013. P. 26–29. (in Russian).
6. Kurtvapova V.M. Ponyatiynyy apparat polikul'turnogo obrazovaniya [Conceptual apparatus of multicultural education]. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*. 2017. No. 3. P. 46–54. (in Russian).
7. Makazhanova Zh.M. Polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda kak osnova formirovaniya mezhkul'turnykh otnosheniy studentov [Multicultural educational environment as a basis for the formation of intercultural relations of students]. *Trends in the development of science and education.* 2019. No. 48-1. P. 21–26. (in Russian).
8. Storozheva Yu.A. Psikhologicheskie aspekty effektivnosti prepodavaniya v vysshey shkole [Psychological aspects of teaching effectiveness in higher education]. *Higher Education for the 21st Century. XI International Scientific Conference.* Editor-in-Chief: N.I. Fedotova. Moscow, 2014. P. 11–15. (in Russian).
9. Poshtareva T.V. Teoriya i praktika formirovaniya etnokul'turnoy kompetentnosti uchashchikhsya v polietnicheskoy obrazovatel'noy srede [Theory and practice of forming ethnocultural competence of students in a multiethnic educational environment. Monograph]. Stavropol, 2006. 299 p. (in Russian).
10. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666 "O Strategii gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda" [Decree of the Russian President of December 19 2012 г. № 1666 "On the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period up to 2025]. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512 (date of the Application: 24.02.2025). (in Russian).
11. Khazova S.A., Khatit F.R. Polikul'turnaya kompetentnost' pedagoga: monografiya: nauchnoe elektronnoe izdanie (monografiya) [Multicultural competence of the teacher: monograph: scientific electronic publication (monograph)]. Available at: http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014 (date of the Application: 24.02.2025). (in Russian).
12. Khupsarokova A. M., Khakunova F. P. Predmetno-soderzhatel'nye komponenty polikul'turnoy kompetentnosti pedagoga [Subject-content components of multicultural competence of a teacher]. *Bulletin of the Adyghe State University*. 2011. No. 1. P. 50–55. (in Russian).
13. Khutorskoy A.V. Sovremennaya didaktika: uchebnik dlya vuzov [Modern Didactics: Textbook for Universities]. Saint Petersburg: Piter, 2001. 544 p. (in Russian).
14. Shabanov G.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie distantsionnogo obrazovaniya studentov vuzov [Pedagogical support for distance education of university students]. *Higher education today.* 2010. No. 8. P. 6–13. (in Russian).

Поступила в редакцию: 03.03.2025
Поступила после рецензирования: 10.04.2025
Поступила к публикации: 24.04.2025

Received: 03.03.2025
Revised: 10.04.2025
Accepted: 24.04.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.132 УДК 796.015.2

Маннанов Т.И.,
Московский педагогический государственный университет



МАННАНОВ ТИМУР ИЛЬДАРОВИЧ
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: адаптивный спорт, технико-тактическая подготовка следж-хоккеистов, методические особенности адаптивного спорта, ресурсы развития следж-хоккеистов на тренировочном этапе. Автор пяти опубликованных научных работ. SPIN-код: 6378-8542. Электронная почта: t_m_1997@internet.ru

TIMUR I. MANNANOV

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of sports disciplines and methods of their teaching, Moscow Pedagogical State University. Research interests: adaptive sports, technical and tactical training of sledge hockey players, methodological features of adaptive sports, resources for the development of sledge hockey players at the training stage. Author of five published scientific works. SPIN-код: 6378-8542. E-mail address: t_m_1997@internet.ru

Комплексный подход к оценке и совершенствованию навыков удержания динамического равновесия у спортсменов в следж-хоккее

Аннотация. Представлен комплексный подход к анализу и совершенствованию навыков удержания динамического равновесия у спортсменов в следж-хоккее. Сделан акцент на биомеханические особенности положения центра масс при выполнении технико-тактических действий. Исследование базируется на междисциплинарном анализе, объединяющем принципы спортивной биомеханики, теории адаптивной физической культуры и современных методик спортивной подготовки. Основное внимание уделяется ключевым факторам, влияющим на устойчивость игроков в условиях ограниченной опорной поверхности и специфического распределения массы тела. В работе детально рассматриваются: биомеханические параметры динамического равновесия в следж-хоккее; методики оценки текущего уровня статокинетической устойчивости; система специализированных упражнений для оптимизации контроля центра масс. Практическая значимость работы определяется созданием алгоритма поэтапного формирования навыков удержания динамического равновесия, включающего: комплекс диагностических процедур с применением методов биомеханического анализа, программу коррекционных воздействий с учетом индивидуальных антропометрических характеристик спортсменов, критерии оценки эффективности тренировочного процесса.

Ключевые слова: адаптивный спорт, следж-хоккей, динамическое равновесие, центр масс, технико-тактические действия, биомеханический анализ.

Для цитирования: *Маннанов Т.И.* Комплексный подход к оценке и совершенствованию навыков удержания динамического равновесия у спортсменов в следж-хоккее // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 132–138. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.132

Abstract. The article presents a comprehensive approach to analyzing and improving the skills of maintaining dynamic balance in sledge hockey athletes. The emphasis is on the biomechanical features of the center of mass position when performing technical and tactical actions. The study is based on an interdisciplinary analysis that combines the principles of sports biomechanics, the theory of adaptive physical education and modern methods of sports training. The main attention is paid to the key factors influencing the stability of players in conditions of a limited support surface and specific distribution of body weight. The work examines in detail: biomechanical parameters of dynamic balance in sledge hockey; methods for assessing the current level of statokinetic stability; a system of specialized exercises to optimize control of the center of mass. The practical significance of the work is determined by the creation of an algorithm for the step-by-step formation of skills of maintaining dynamic balance, including: a set of diagnostic procedures using biomechanical analysis methods, a program of corrective effects taking into account the individual anthropometric characteristics of athletes, criteria for assessing the effectiveness of the training process.

Keywords: adaptive sports, sledge hockey, dynamic balance, center of mass, technical and tactical actions, biomechanical analysis.

For citation: Mannanov T.I. An Integrated Approach to Assessing and Improving Dynamic Balance Skills in Sledge Hockey Athletes. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 132–138. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.132

© Маннанов Т.И., 2025

Следж-хоккей как паралимпийская дисциплина предъявляет уникальные требования к спортсменам с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В отличие от традиционного хоккея, где равновесие обеспечивается за счет работы нижних конечностей, в следж-хоккее устойчивость игрока зависит от сложного взаимодействия верхней части тела, саней (следжей) и двух клюшек, выполняющих одновременно функции передвижения и управления шайбой.

Динамическое равновесие является ключевым фактором эффективности технико-тактических действий в следж-хоккее. По данным исследований, более 60 % ошибок при выполнении игровых элементов связаны с потерей баланса [6], что напрямую влияет на результативность команд. Особую проблему представляет смещенный вверх и назад центр масс (далее – ЦМ) игрока, увеличивающий инерционные нагрузки при маневрах. В современной научной литературе вопросы биомеханики следж-хоккея изучены недостаточно. Большинство работ посвящено общей адаптивной физической культуре, тогда как специфика динамического равновесия в условиях ограниченной опоры требует отдельного рассмотрения. В частности, отсутствуют методики, учитывающие:

- влияние геометрии следа на устойчивость;
- оптимальное распределение мышечных усилий для компенсации смещения ЦМ;
- роль проприоцептивной тренировки в улучшении контроля баланса.

Таким образом, *актуальность* проводимого нами исследования обусловлена наличием противоречия между теоретической и практической значимостью изучения проблемы удержания динамического равновесия у следж-хоккеистов как ключевого фактора их спортивной результативности, безопасности и адаптации к нагрузкам (обусловленного спецификой передвижения на салазках и взаимодействия с клюшкой) и дефицитом научных исследований, посвященных комплексному изучению биомеханических закономерностей поддержания равновесия в условиях игровой динамики, влияния антропометрических параметров и функциональных ограничений игроков на стабильность и оптимизацию технических средств (например, конструкции саней) и тренировочных методик для компенсации дисбаланса.

Московский педагогический государственный университет

Целью исследования является разработка комплексного подхода к оптимизации динамического равновесия следж-хоккеистов на основе анализа положения центра масс и биомеханических особенностей выполнения технико-тактических действий.

Динамическое равновесие в следж-хоккее зависит от множества факторов:

- положение ЦМ относительно опорной поверхности,
- распределение мышечных усилий,
- кинематика движений верхних конечностей,
- инерционные силы, возникающие при разгоне, торможении и поворотах [3, с. 202].

Биомеханика динамического равновесия в следж-хоккее – это сложный процесс, который включает поддержание устойчивости и контроля над движением игрока на санях во время быстрых маневров, ускорений, торможений и взаимодействий с клюшкой и шайбой.

Основными аспектами биомеханики динамического равновесия в следж-хоккее являются:

- адаптация к саням – игроки используют специальные следжы с двумя лезвиями, что требует перераспределения ЦМ по сравнению с обычным хоккеем, отсутствие опоры на ноги компенсируется активной работой корпуса, рук и клюшки [4];
- ЦМ и устойчивость [2, с. 289] – расположение ЦМ у игрока в санях ниже, чем у стоящего хоккеиста, но его смещение вперед-назад и в стороны критично для баланса, при резких поворотах или столкновениях игрок должен активно корректировать положение тела, чтобы не опрокинуться;

• роль клюшки в балансировке – она используется не только для ведения шайбы, но и как дополнительная точка опоры (аналог лыжных палок), двойное применение клюшки (одновременно для толчка и управления движением) требует высокого уровня развития координации движений;
• динамика движения – разгон (игрок отталкивается двумя руками при помощи клюшки, создавая импульс; чем сильнее и синхроннее толчки, тем выше скорость), торможение (замедление происходит за счет разворота саней боком или тормозящих движений клюшкой), повороты (наклон корпуса и асимметричные толчки клюшкой позволяют менять направление); влияние инерции и внешних сил (резкие изменения скорости, например, после удара по шайбе или столкновения) требуют мгновенной коррекции позы, игроки с ампутациями или ограниченной подвижностью могут использовать специфические техники компенсации.

Центр масс (или центр тяжести, далее – ЦТ) – это точка, в которой сосредоточена масса тела игрока и саней. В отличие от обычных хоккеистов, у следж-хоккеистов ЦМ находится ниже из-за сидячего положения, что увеличивает рычаг опрокидывания и снижает устойчивость. При выполнении резких маневров (развороты, ускорения) возникает дополнительная нагрузка на мышцы корпуса и верхних конечностей, компенсирующих смещение ЦМ.

Устойчивость игрока в следж-хоккее зависит от множества факторов, связанных с физикой движения, конструкцией саней, техникой катания [5, с. 62–67] и индивидуальными особенностями спортсмена [1]. Их можно разделить на несколько категорий: физические, конструктивные, технические и индивидуальные факторы (см. Таблицу 1).

Таким образом, на устойчивость следж-хоккеиста влияет комбинация факторов: от конструкции саней до техники катания. Оптимальная устойчивость достигается за счет: низкого и сбалансированного ЦМ, правильно настроенного оборудования, развитых навыков балансировки и силы.

Тренировка равновесия у следж-хоккеистов имеет ключевое значение, поскольку игроки передвигаются на санях, используя только верхнюю часть тела для маневрирования и ударов. Отсутствие опоры на ноги требует особого подхода к развитию баланса, устойчивости и координации.

Предлагаемый нами комплексный подход к формированию навыков поддержания равновесия включает два ключевых компонента: диагностику текущего уровня статокинетической устойчивости и комплекс специальных тренировочных воздействий, направленных на совершенствование динамического баланса.

Оценка текущего состояния равновесия следж-хоккеистов необходима для решения нескольких важных задач:
• повышение его игровой эффективности:
• профилактика травм;
• индивидуализация тренировок;
• тактическая адаптация спортсмена.

Их решение напрямую влияет на спортивные результаты, безопасность и долгосрочное развитие следж-хоккеистов. Использование методов биомеханического анализа (стабилография, видеосъемка с маркерами) позволяет определить: траекторию ЦМ при выполнении технико-тактических действий, зоны потери устойчивости, эффективность компенсаторных движений. Основными методами оценки текущего состояния равновесия следж-хоккеистов являются:
• видеоанализ – запись тренировок (или матчей) для разбора ошибок;
• тестовые упражнения – проверка устойчивости при резких стартах, поворотах, торможениях;
• биомеханические датчики – анализ распределения нагрузки.

Если следж-хоккеист сохраняет контроль над санями при высокой скорости, резких маневрах и физическом противодействии, его равновесие можно считать хорошим. Если часто теряет устойчивость – нужна коррекция техники и физической подготовки.

Второй неотъемлемой частью формирования навыков поддержания равновесия, как отмечалось выше, является комплекс упражнений для улучшения динамического равновесия, направленный на: стабилизацию корпуса, тренировку реакций на смещение ЦМ, специальные упражнения на льду. Стоит отметить, что комбинирование статических и динамических нагрузок редко встречается в традиционных тренировках следж-хоккеистов. В ходе исследования был разработан авторский специализированный комплекс упражнений, направленный на развитие динамического равновесия у следж-хоккеистов с учетом особенностей положения ЦМ при выполнении технико-тактических действий. Новизна предлагаемого комплекса заключается в целенаправленной адаптации упражнений под биомеханику следж-хоккея, интеграции упражнений на удержание равновесия в игровые действия и внедрении измеримых критериев эффективности. Это позволяет повысить стабильность игроков и их результативность в реальных матчах. Описание упражнений с учетом особенностей положения ЦМ при выполнении технико-тактических действий приведено в Таблице 2.

Нами составлены методические рекомендации по выполнению упражнений предлагаемого комплекса:
• частота тренировок – 2–3 раза в неделю;
• прогрессия нагрузки – увеличение времени удержаний на 5 % еженедельно;

Таблица 1

Факторы, влияющие на устойчивость следж-хоккеиста

Категория	Фактор	Описание
Физические факторы, связанные с механикой движения	Положение ЦМ	Чем ниже ЦМ, тем устойчивее игрок
		Чем ближе ЦМ к центру опоры, тем стабильнее равновесие
	Площадь опоры (ширина и длина саней)	Более широкие сани повышают устойчивость, но снижают маневренность
		Узки сани позволяют быстрее поворачивать, но требуют лучшего баланса
	Распределение массы	Правильное распределение веса между передней и задней частью саней влияет на управляемость
Конструктивные факторы, зависящие от оборудования	Тип полозьев	Длина и кривизна влияют на сцепление и маневренность
		Более плоские полозья устойчивее, но менее маневренные
	Регулировка сиденья	Высота и наклон сиденья меняют положение ЦМ
		Смещение сидения вперед (назад) влияет на баланс при разгоне и торможении
	Жесткость рамы	Более жесткая конструкция лучше передает усиление от клюшки, но может снижать амортизацию
Технические факторы, зависящие от движений игрока	Наклон корпуса	Смещение тел вперед ускоряет движение, назад – тормозит
		Боковые наклоны помогают на поворотах
	Работа клюшкой	Резкие удары могут нарушить баланс, если не компенсированы корпусом
		Отталкивание двумя клюшками одновременно повышает стабильность
	Динамическая балансировка	Умение быстро корректировать положение тела при столкновениях и резких маневрах
Индивидуальные факторы (физиология и подготовка спортсмена)	Физическая сила (особенно мышцы кора и рук)	Помогает удерживать баланс
	Координация и реакция	Важны для быстрой коррекции положения тела
	Опыт и техника катания	Влияют на эффективность управления санями
	Особенности здоровья (например, ампутация или паралич)	Требуют индивидуальной настройки саней

• добавление нестабильной поверхности;
• введение дополнительного сопротивления;
• осуществление контрольных срезов показателей – время удержания баланса (норматив – 60 сек), скорость выполнения разворота на 360°, точность бросков после маневров.

При условии выполнения методических рекомендаций данный комплекс способен обеспечить развитие навыков удержания статического и динамического баланса, повышение скорости коррекции положения тела, эффективности управления санями и устойчивости в игровых ситуациях. Для достижения максимального эффекта рекомендуется сочетать комплекс упражнений с общей физической подготовкой, уделяя особое внимание мышцам кора и плечевого пояса.

Прогресс игрока в управлении ЦТ в следж-хоккее – ключевой фактор, влияющий на его скорость, маневренность, устойчивость, а также эффективность игры. Развитие соответствующих навыков происходит поэтапно и зависит от исходных показателей физической подготовки, техники и опыта спортсмена. Нами предлагаются критерии оценки эффективности методики, направленной на совершенствование навыков удержания динамического равновесия у следж-хоккеистов с учетом положения ЦМ при выполнении технико-тактических действий (см. Таблицу 3).

Традиционные методы оценки динамического равновесия с уче-

Таблица 2

Специализированный комплекс упражнений, направленный на развитие навыков удержания динамического равновесия у следж-хоккеистов

Упражнение	Периодичность выполнения	Описание
Этап I. Подготовительные упражнения (в зале или на земле)		
Баланс-платформа	3 подхода по 30 сек	1. Сидя на медицинском мяче или баланс-доске. 2. Удержание равновесия с разным положением рук. 3. Выполнение упражнений 1 и 2 с закрытыми глазами
Вращения корпусом	2 подхода по 15 раз в каждую сторону	1. С гимнастической палкой на плечах. 2. Медленные контролируемые повороты. 3. Вариант усложнения: с сопротивлением эластичной ленты
Статические удержания	3 подхода по 20 сек	1. Планка на предплечьях с попеременным подъемом рук. 2. Боковая планка с ротацией корпуса
Этап II. Специальные упражнения на льду (без клюшки)		
«Качели»	3 подхода по 10 повторений	1. Раскачивание саней вперед-назад с максимальной амплитудой. 2. Фиксация крайних положений корпуса на 2–3 секунды
«Вертолет»	2 по 5 оборотов в каждую сторону	1. Вращение на месте за счет движений корпуса. 2. Контроль скорости и остановки
«Замороженные сани»	3 подхода по 30 сек	1. Удержание равновесия без движения 2. Выполнение упражнения 1 с броском мяча партнеру
Этап III. Упражнения с клюшкой		
«Маятник»	3 по 8 в каждую сторону	1. Попеременные касания клюшкой пола с разных сторон. 2. Сохранение устойчивого положения саней
«Спираль»	3 круга в каждую сторону	1. Движение по сужающейся спирали. 2. Контроль радиуса поворота наклоном корпуса
Экстренный разворот	5 повторений	1. Резкая смена направления саней на 180°. 2. Акцент на быстром переносе ЦТ
IV этап. Игровые ситуации		
Борьба за позицию	3×20 сек	1. Парное упражнение у борта, нацеленные на удержание позиции. 2. Удержание позиции при контакте с соперником
«Слалом с помехами»	3 прохода	1. Обводка конусов с бросками по воротам. 2. Выполнение упражнения 1 с внезапными командами тренера
Баланс + бросок	5 повторений	1. Бросок из неустойчивого положения. 2. Выполнение упражнения 1 с предварительным маневром
V этап. Завершающие упражнения		
Медленное торможение	3 повторения	1. Торможение с постепенным переносом ЦТ. 2. Контроль траектории торможения
«Реактивное восстановление»	3×10 сек	1. Быстрое возвращение баланса после толчка. 2. Выполнение упражнения 1 с фиксацией положения

том ЦМ часто рассматривают только статическое равновесие (например, тест на удержание позы) или общую координацию игроков. Предложенные нами критерии (время стабилизации равновесия, точность технико-тактических действий после потери баланса) учитывают именно игровые ситуации, где равновесие теряется и восстанавливается в динамике. Вместо изолированных тестов на баланс (как в медицинской реабилитации) используются комбинированные метрики: скорость маневрирования и контроль шайбы, время восстановления после контакта и последующие технико-тактические действия. Вводятся измеримые нормативы (например, время удержания равновесия на платформе – не менее 30 сек), что позволяет: сравнивать игроков между собой; отслеживать прогресс каждого в течение тренировочного цикла.

Таким образом, происходит переход от субъективных наблюдений тренера к объективным данным. Также учитывается смещенный ЦМ (акцент на устойчивость корпуса, а не ног) и ограниченная подвижность в санях (оценка скорости поворотов с клюшкой).

Таблица 3

Критерии эффективности методики, направленной на совершенствование навыков удержания динамического равновесия у следж-хоккеистов

Навык	Упражнение, критерий оценки	Уровень подготовленности		
		Базовый (1–3 мес.)	Средний (3-–6 мес.)	Продвинутый (6+ мес. и более)
Статический баланс	Время в позе «замершие сани»	30 секунд удержания баланса	60 сек удержания	90 и более сек с помехами
Динамический баланс	Качество выполнения «качелей»	5 попыток	8 попыток	10 попыток с утяжелением
Резкие повороты	Время и точность разворота	180° за 3 секунды	180° за 2 секунды	360° за 4 секунды
Контроль клюшки	Упражнение «Маятник»	5 точных касаний	10 точных касаний	15 и более касаний в движении
Восстановление	Упражнение «Реактивность восстановления»	3 секунды после толчка	2 секунды после толчка	Мгновенно
Игровая устойчивость	Упражнение «Борьба у борта»	10 секунд контакта с соперником	20 секунд контакта с соперником	30 и более секунд контакта с двумя соперниками.

Предложенные критерии оценки позволяют выявлять слабые места у конкретных игроков (например, медленное восстановление после толчка), корректировать нагрузку (увеличивать сложность упражнений при достижении нормативов). Такая система оценки становится инструментом для управления тренировками, а не просто констатацией результатов.

Новизна предлагаемого подхода к оценке эффективности методики заключается также в использовании комплекса критериев, их объективности и специализации с учетом специфики следж-хоккея. Они не только фиксируют уровень равновесия, но и показывают, как оно влияет на игровую эффективность, что ранее не систематизировалось в научно-методической литературе. Это позволяет тренерам точно диагностировать проблемы и персонализировать тренировки.

Разработанный комплексный подход к развитию динамического равновесия у следж-хоккеистов, включающий специальный комплекс упражнений и объективные критерии оценки эффективности их выполнения устраняет пробел в исследованиях по биомеханике следж-хоккея, где ранее не учитывалось влияние смещенного ЦМ на динамическое равновесие. Он интегрирует физическую подготовку с игровыми навыками, что отличает его от традиционных методов, направленных лишь на развитие общей координации или силы. Также предлагаются стандартизированные критерии оценки, что важно для научного анализа и сравнения данных игроков и команд.

Предложенный комплекс упражнений и критерии оценки – это не просто набор тренировочных элементов, а системный подход к повышению мастерства следж-хоккеистов. Его использование позволяет тренерам работать с объективными данными, а не субъективными ощущениями; игрокам – быстрее прогрессировать за счет целевой работы над слабыми местами; командам – добиваться более стабильных результатов в матчах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванов А.В., Барябина В.Ю., Гаврилова Е.А.* Уровень физической подготовленности юных спортсменов хоккея-следж на общеподготовительном этапе // Адаптивная физическая культура. 2020. № 1 (81). С. 24–26.
2. *Иванов А.В., Михайлов К.К., Гаврилова Е.А.* Особенности организации тренировок по хоккею-следж с детьми и подростками с ограниченным возможностям здоровья // Физическая культура и спорт в образовательном пространстве: инновации и перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, в 2 т., Санкт-Петербург, 28 апреля 2021 года. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2021. С. 287–291.

3. *Иванов А.В., Баряев А.А., Бадрак К.А.* Особенности скоростной подготовки в хоккее-следж // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 1 (239). С. 200–206. DOI 10.5930/1994-4683-2025-200-206
4. *Иванов А.В.*, *Баряев А.А., Бадрак К.А.* Особенности тренировочной и соревновательной деятельности в хоккее-следж // Актуальные проблемы в области физической культуры и спорта: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию ФГБУ СПбНИИФК. В 2-х томах, Санкт-Петербург, 27–28 сентября 2018 года. Т. 2. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры, 2018. С. 86–90.
5. *Политов А.А., Марченко М.А.* Адаптивный хоккей. Часть I. Система подготовки в хоккее-следж: методические рекомендации для тренеров. Санкт-Петербург: Издательство НИЦ АРТ, 2024. 118 с. DOI 10.51623/231114.24
6. *Evans S.A.* The Biomechanics of Ice Hockey: Health and Performance Using Wearable Technology. *Journal of Men's Health (JOMH)*. 2022. No. 18 (9). P. 1–12. DOI: 10.31083/j.jomh1809193

REFERENCES

1. Ivanov A.V., Baryabina V.Yu., Gavrilova E.A. Uroven' fizicheskoy podgotovlennosti yunykh sportsmenov khokkeya-sledzh na obshchepodgotovitel'nom etape [The level of physical fitness of young sledge hockey athletes at the general preparatory stage]. *Adaptive physical education.* 2020. No. 1 (81). P. 24–26. (in Russian).
2. Ivanov A.V., Mihajlov K.K., Gavrilova E.A. Osobennosti organizatsii trenirovok po khokkeyu-sledzh s det'mi i podrostkami s ogranichennym vozmozhnostyam zdorov'ya [Features of the organization of ice hockey sledge training with children and adolescents with limited health]. *Physical culture and sport in the educational space: innovations and development prospects: collection of materials of the All-Russian scientific and Practical Conference.* Saint Petersburg, April 28, 2021. Saint Petersburg: A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2021. P. 287–291. (in Russian).
3. Ivanov A.V., Baryaev A.A., Badrak K.A. Osobennosti skorostnoy podgotovki v khokkee-sledzh [Features of speed training in sledge hockey]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2025. No. 1 (239). P. 200–206. (in Russian). DOI: 10.5930/1994-4683-2025-200-206
4. Ivanov A.V., Baryaev A.A., Badrak K.A. Osobennosti trenirovochnoy i sorevnovatel'noy deyatel'nosti v khokkee-sledzh [Features of training and competitive activities in sledge hockey]. *Actual problems in the field of physical culture and sports: Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 85th anniversary of the FSBI SPbNIIFK*. Saint Petersburg, September 27-28, 2018. Vol. 2. Saint Petersburg Scientific Research Institute of Physical Culture. 2018. P. 86–90. (in Russian).
5. Politov A.A., Marchenko M.A. Adaptivnyy khokkey. Chast' I. Sistema podgotovki v khokkee-sledzh: metodicheskie rekomendatsii dlya trenerov. [Adaptive hockey. Part I. The sledge hockey training system]. Saint Petersburg: NITS ART Publishing House, 2024. 118 p. (in Russian). DOI: 10.51623/231114.24
6. Evans S.A. The Biomechanics of Ice Hockey: Health and Performance Using Wearable Technology. *Journal of Men's Health (JOMH).* 2022. No. 18 (9). C. 1–12. DOI: 10.31083/j.jomh1809193

Поступила в редакцию: 12.05.2025
Поступила после рецензирования: 02.06.2025
Поступила к публикации: 13.06.2025

Received: 12.05.2025
Revised: 02.06.2025
Accepted: 13.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.139 УДК 796.422.12

Сорокин Д.В.,
Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева

Никонов Е.В.,
Московский государственный лингвистический университет

СОРОКИН ДЕНИС ВИКТОРОВИЧ
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева. Сфера научных интересов: система подготовки легкоатлетов, инновационные подходы к организации тренировок, история спорта. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: sorokin_denis_08@list.ru

DENIS V. SOROKIN
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Physical Education, Russian Timiryazev State Agrarian University. Research interests: system of training of track and field athletes, innovative approaches to the organization of training, history of sports. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: sorokin_denis_08@list.ru

НИКОНОВ ЕВГЕНИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, безопасности жизнедеятельности и основ военной подготовки, Московский государственный лингвистический университет. Сфера научных интересов: физическая культура и спорт, история спорта. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: niko190179@mail.ru

EUVGENY V. NIKONOV
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Education, Life Safety and Fundamentals of Military Training, Moscow State Linguistic University. Research interests: physical culture and sport, history of sport. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: niko190179@mail.ru

Система работы тренера по развитию силы у бегунов-спринтеров в сенситивном периоде 14–17 лет

Аннотация. Обоснована актуальность работ, посвященных выявлению условий, благоприятных для силовой подготовки бегунов-спринтеров 14–17 лет, формулированию методических принципов формирования функциональной силы, необходимой в спринте. Рассматриваются физиологические особенности подросткового периода, создающие благоприятные условия для силовой подготовки, а также методические принципы, лежащие в основе системы работы тренера. В качестве условий эффективности тренировочного процесса выделены: дозировка нагрузки, отработка техники выполнения упражнений, поддержка мотивации юных спортсменов и обеспечение их восстановления после тренировок. Подчеркивается важность комплексного научно обоснованного подхода к силовой подготовке. Практическая значимость работы связана с возможностью применения предлагаемой системы тренерами, специалистами по спортивной физиологии и педагогами, работающими с подростками в легкой атлетике.

Ключевые слова: силовая подготовка бегунов-спринтеров, физиологические особенности подросткового периода, методические принципы, условия эффективности тренировочного процесса.

Для цитирования: *Сорокин Д.В., Никонов Е.В.* Система работы тренера по развитию силы у бегунов-спринтеров в сенситивном периоде 14–17 лет // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 139–143. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.139

© Сорокин Д.В., Никонов Е.В., 2025

Abstract. The relevance of works devoted to identifying conditions favorable for strength training of sprinters aged 14–17, formulating methodological principles for developing the functional strength necessary for sprinting is substantiated. The physiological characteristics of adolescence that create favorable conditions for strength training, as well as the methodological principles underlying the coach's work system are considered. The following conditions for the effectiveness of the training process are identified: load dosage, practicing exercise technique, supporting the motivation of young athletes and ensuring their recovery after training. The importance of an integrated scientifically based approach to strength training is emphasized. The practical significance of the work is associated with the possibility of using the proposed system by coaches, sports physiologists and teachers working with adolescents in athletics.

Keywords: strength training of sprinters, physiological characteristics of adolescence, methodological principles, conditions for the effectiveness of the training process.

For citation: Sorokin D.V., Nikonov E.V. A System of Work of a Trainer for the Development of Strength in Sprinters in the Sensitive Period of 14–17 Years. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 139–143. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.139

Введение. Возрастной промежуток 14–17 лет – это важный период в развитии организма человека, сопровождающийся интенсивными изменениями в структуре и функциях всех его систем. С точки зрения задач подготовки легкоатлетов-спринтеров данный возраст характеризуется, с одной стороны, значительными возможностями, с другой – определенными рисками. Незнание специфики развития юных спортсменов на данном этапе, неумение учитывать ее при организации тренировочного процесса может стать причиной низких спортивных результатов, утраты подростками интереса к спорту, возникновения различных нарушений в развитии и травм.

Отсутствие в научной и методической литературе системного описания построения тренировочного процесса, нацеленного на развития силы у юных бегунов-спринтеров в сенситивном возрасте 14–17 лет, ориентированного на учет физиологических и психологических особенностей подросткового периода, определяет *актуальность* работ, посвященных выявлению условий, благоприятных для силовой подготовки, формулированию методических принципов формирования функциональной силы, необходимой в спринте.

Цель данной статьи – описать систему работы тренера по развитию силы у бегунов-спринтеров в сенситивном периоде 14–17 лет. Основная *задача* проводимой работы – на основе выделения важных физиологических и психологических особенностей рассматриваемого возрастного отрезка выявить оптимальные подходы к определению дозировки нагрузки, техники выполнения упражнений, поддержке восстановления, развитию мотивации на основе индивидуализации тренировочного процесса.

Особенности развития юных спортсменов в период от 14 до 17 лет. Рассматриваемый нами возрастной этап создает уникальные предпосылки для развития двигательных способностей, скоростно-силовых качеств. Это имеет большое значение для подготовки бегунов-спринтеров. Одним из важнейших физиологических факторов в этом возрасте является *гормональная перестройка*, вызванная началом и активным протеканием пубертатного периода. Повышение уровня андрогенов, в частности тестостерона, у мальчиков, напрямую влияет на скорость синтеза белка в мышечных клетках [4], усиливает процессы роста и улучшает восстановление после физических нагрузок. Девочки также демонстрируют рост силовых показателей, но преимущественно за счет нейромышечной адаптации, поскольку уровень анаболических гормонов

у них значительно ниже. Эти особенности требуют дифференцированного подхода к планированию тренировочного процесса с учетом пола спортсмена и его биологической зрелости.

С точки зрения нейрофизиологии, в возрасте 14–17 лет *активно развиваются структуры головного мозга*, отвечающие за двигательную координацию, управление мышечным тонусом и баланс. В это время интенсивно происходит созревание нервной системы, улучшается способность к быстрому включению моторных единиц, увеличивается скорость нервной проводимости, формируется устойчивая двигательная память. Это особенно важно для спринтеров, так как скорость старта и качество движения зависят не только от силы мышц, но и от оперативности передачи сигнала от мозга к рабочим мышечным группам.

Значительное внимание следует уделить состоянию *опорно-двигательного аппарата*, который, несмотря на общее усиление, еще остается уязвимым. Костные структуры активно растут, особенно в длину, что делает зоны роста крайне чувствительными к избыточным и неадекватным по структуре нагрузкам. Связки и сухожилия формируются медленнее, чем мышечная ткань, из-за чего возникает дисбаланс между способностью мышцы развивать усилие и возможностью связок его выдержать. Это определяет повышенный риск микротравм, перегрузок и хронических воспалений, накладывает определенные ограничения на методы силовой подготовки, заставляет делать акцент на технику, дозировку и контроль над техникой выполнения каждого упражнения.

Важной особенностью рассматриваемого возрастного периода является *высокая вариативность темпов биологического созревания*. Два подростка одного календарного возраста могут находиться на разных стадиях пубертата: один уже может обладать гормональным профилем и морфологией, характерными для взрослого человека, другой – только входит в фазу активного роста. В связи с этим тренер обязан ориентироваться не только на паспортный возраст, но и на биологические показатели: темпы роста, развитие вторичных половых признаков, показатели силы и координации. В противном случае возникает риск преждевременного форсирования тренировок, либо недоразвития ключевых качеств в сенситивный период.

Важно также учитывать *психологические особенности* подростков. Эмоциональная нестабильность, стремление к самоутверждению, повышенная утомляемость и переоценка собственных возможностей – все это требует от тренера педагогического такта и гибкости в общении. Силовая подготовка должна сопровождаться постоянной обратной связью, разъяснением смысла упражнений и позитивным подкреплением результата.

Силовая подготовка юных спринтеров в возрасте 14–17 лет должна строиться на прочной методической основе [3], учитывающей не только спортивную специфику, но и возрастные особенности физического и психического развития подростков. В этом возрасте формируются базовые двигательные качества, закладываются принципы тренировочной дисциплины, происходит адаптация к нагрузкам. В этот период важно не столько достичь мгновенного результата, сколько обеспечить стабильный и безопасный рост спортивного потенциала.

Методические принципы работы по развитию силы у бегунов-спринтеров в сенситивном периоде 14–17 лет. Ключевым является методический *принцип соответствия специализации*. Силовая подготовка не должна быть универсальной и оторванной от специфики задач подготовки бегунов [1]. У юных спринтеров приоритетом является развитие скоростно-силовых способностей, поэтому выбираемая тренером методика должна быть направлена на совершенствование именно тех мышечных групп, которые участвуют в отталкивании, старте и ускорении. В первую очередь это мышцы бедра, ягодиц, голени, кора и нижней части спины. Однако также важно не забывать об антагонистах и стабилизаторах, формируя гармонично развитую мышечную систему, способную выдерживать высокие скоростные и ударные нагрузки.

Важным также является *принцип прогрессирующей нагрузки*, предполагающий постепенное и систематическое увеличение объема, интенсивности или сложности упражнений. Резкий скачок в нагрузке может привести к травмам или функциональному перетренированию, что особенно опасно в условиях еще не завершившегося формирования костно-связочного аппарата. Именно поэтому у подростков сначала развивают фундаментальные силовые навыки с использованием собственного веса, гимнастических и функциональных упражнений, после чего – по мере роста подготовленности – добавляются внешние отягощения.

Не менее важен *принцип индивидуализации* [2], связанный с тем, что подростки в 14–17 лет, как отмечалось выше, могут существенно различаться по уровню биологического развития, технической подготовленности и психоэмоциональной зрелости. Один юный атлет может быть готов к освоению сложных связок и базовых упражнений со штангой, тогда как другой нуждается в выполнении координационно простых упражнений с собственным весом. Некоторые 14-летние спортсмены уже обладают физическим потенциалом 17-летних, в то время как другие только входят в фазу активного роста. Невнимание к этим различиям может привести либо к перетренированности, либо к не-

достаточному стимулированию роста силы.

В этой связи тренировки должны начинаться с оценки физического состояния: на основе тестов (например, прыжков, времени спринта, общей выносливости) тренер может корректировать объем и интенсивность работы. Индивидуальный подход, реализуемый с опорой на общие методические принципы построения тренировки бегунов-спринтеров, позволяет не только обеспечить безопасность, но и повысить мотивацию к тренировкам за счет ощущения собственного прогресса.

Следующий методический *принцип – разнообразие тренировочных стимулов*. Подростковый организм быстро адаптируется к однотипной нагрузке, особенно если тренировки строятся по шаблону. Для качественного развития силы необходимо варьировать упражнения, плоскости движения, амплитуду, темп, инвентарь и тип мышечного сокращения. В этом возрасте особенно эффективно сочетание изометрических, динамических методов, а также цикличное чередование тренировок, ориентированных на развитие силы, координации и техники движений.

Организация силовой подготовки также должна соответствовать *принципу технической целесообразности*. Необходимо строго соблюдать технику выполнения упражнений. Юные спортсмены не должны переходить к большим весам, пока не освоили движение в медленном темпе под контролем. Нельзя допустить, чтобы развитие силы шло в ущерб технике, особенно в спринте, где любой перекос может стать источником неэффективности и травматизма. Упражнения, развивающие силу, должны органично вплетаться в структуру спринтерской подготовки, а не подменять ее.

Отдельно стоит выделить *принцип опоры на естественные движения*, актуальный, прежде всего, на начальном этапе подготовки. Лучше всего у подростков развиваются те качества, которые тренируются в движениях, напоминающих игровую или соревновательную активность. Это бег в гору, старты из различных положений, прыжки, выпрыгивания, многоскоки, бег в сопротивлении или ускорения с партнером. Такие упражнения развивают как силу, так и координацию движений, при этом не перегружая суставы и обеспечивая эмоциональную вовлеченность юного спортсмена.

Силовая подготовка должна соответствовать *принципам возрастной педагогики и психологии*, учитывать интересы и психофизическое состояние подростка. Избыточная нагрузка, обусловленная механическим копированием программ для подготовки взрослых, приводит не только к физическому истощению, но и к потере интереса, к переутомлению и в перспективе к уходу из спорта. Поэтому тренировки должны быть осмысленными, увлекательными и соответствующими уровню развития каждого конкретного юного атлета.

Важнейший принцип организации тренировочного процесса – *строгая дозировка и цикличность нагрузки*. Необходимость его соблюдения определяется рядом ключевых особенностей организма подростка: высокая чувствительность к внешним стимулам, активное развитие мышечной ткани, увеличение уровня анаболических гормонов (тестостерон, гормон роста); нервная система приобретает способность к более тонкой регуляции двигательных реакций. Все это делает юных спортсменов особенно восприимчивыми к правильно организованной тренировочной нагрузке, но в то же время уязвимыми к ее избытку.

Принцип комплексного подхода к построению тренировок постулирует, что силовые нагрузки в этом возрасте не должны быть изолированными. Их необходимо органично сочетать с совершенствованием техники бега, координационными упражнениями и средствами общей физической подготовки. Это обеспечивает гармоничное развитие всех физических качеств и помогает избежать диспропорций. Например, чрезмерная работа только над квадрицепсами без включения мышц задней поверхности бедра может привести к нарушению техники и увеличению риска травм. Именно поэтому силовые упражнения должны быть функциональными и направленными на развитие тех мышечных групп, которые участвуют в фазах старта, отталкивания и ускорения.

Условия эффективности работы по развитию силы у бегунов-спринтеров в сенситивном периоде 14–17 лет. Одним из основополагающих условий является решение тренером задачи воспитания у юных спортсменов двигательной культуры [5]. Подростки склонны к импульсивным действиям и без должного контроля могут нарушать технику выполнения упражнений, если не до конца понимают важность точного следования правилам. В этой связи особое внимание необходимо уделять разучиванию упражнений без отягощений с акцентом на правильное положение корпуса, траекторию движения, работу стоп и контроль дыхания [6]. Только после освоения правильной техники возможно включение отягощений – сначала легких, затем постепенно увеличивающихся.

Мотивация и психоэмоциональное состояние спортсмена также играют огромную роль в тренировочном процессе. Подростковый возраст – это время сомнений, формирования самооценки, борьбы за лидерство и признание. Тренер должен быть не просто источником инструкций, а наставником и примером. В свете этого положения необходимыми условиями эффективности тренировки являются использование позитивной обратной связи, постановка достижимых целей, признание усилий

даже при неудачах – все, что создает благоприятную эмоциональную атмосферу на тренировках и помогает формировать устойчивую внутреннюю мотивацию.

Еще одно важное условие – признание восстановления в качестве решающего фактора спортивного роста. Тренеры нередко совершают ошибку, перегружая подростков в стремлении к быстрому прогрессу. Однако в сенситивном возрасте полноценный сон, чередование силовых и технических дней, применение средств активного восстановления (растяжка, легкий бег, дыхательные упражнения) должны быть обязательными элементами программы.

Заключение. Таким образом, организация тренировочного процесса у бегунов-спринтеров в возрасте 14–17 лет требует особенно тщательного подхода, поскольку этот период является критическим для формирования не только физических качеств, но и правильного отношения к тренировкам в целом. В данном возрасте для подростков характерно неравномерное физическое и психоэмоциональное развитие, поэтому каждая тренировка должна быть выстроена с учетом как физиологических, так и психологических особенностей юных спортсменов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Верхошанский Ю.В.* Основы специальной силовой подготовки в спорте. 3-е изд. М.: Советский спорт, 2013. 216 с.
2. *Замогильнов А.И.* Современные аспекты теории и методики детско-юношеского спорта: учебное пособие. Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2014. 143 с.
3. *Полянский А.В., Полянская С.Б.* Теория и методика легкой атлетики: учебно-методическое пособие для студентов 1–2 курсов бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (профиль подготовки – Физическая культура) очной и заочной формы обучения. Славянск-на-Кубани: Филиал Кубанского государственного университета, 2018. 76 с.
4. *Солодков А.С., Сологуб Е.Б.* Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник, изд. 2-е, испр. и доп. М.: Олимпия Пресс, 2005. 528 с.
5. *Сорокин Д.В.* Современные тенденции в развитии системы подготовки бегунов-легкоатлетов // Высшее образование сегодня. 2024. № 5. С. 120–125. DOI 10.18137/RNU.HET.24.05.P.120
6. *Холодов Ж.К., Кузнецов В.С.* Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 480 с.

REFERENCES

1. Verkhoshansky Yu.V. Osnovy spetsial’noi silovoi podgotovki v sporte [Fundamentals of Special Strength Training in Sports]. Moscow: Soviet Sport, 2013. 216 p. (in Russian).
2. Zamogilnov A.I. Sovremennye aspekty teorii i metodiki detsko-yunosheskogo sporta: uchebnoe posobie [Modern Aspects of Theory and Methods of Youth Sports: Study Guide]. Shuya: Publishing House of Shuya Branch of IvSU, 2014. 143 p. (in Russian).
3. Polyansky A.V., Polyanskaya S.B. Teoriya i metodika legkoi atletiki: uchebno-metodicheskoe posobie [Theory and Methods of Athletics: Teaching Manual]. Slavyansk-na-Kubani: Branch of Kuban State University, 2018. 76 p. (in Russian).
4. Solodkov A.S., Sologub E.B. Fiziologiya cheloveka. Obshchaya. Sportivnaya. Vozrastnaya: Uchebnik [Human Physiology. General. Sports. Age-Specific: Textbook]. Moscow: Olympia Press, 2005. 528 p. (in Russian).
5. Sorokin D.V. Sovremennye tendencii v razvitii sistemy podgotovki begunov-legkoatletov [Modern trends in the development of the system of training of runners – track and field athletes]. *Higher Education today*. 2024. No. 5. P. 120–125. DOI 10.18137/RNU.HET.24.05.P.120
6. Kholodov Zh.K., Kuznetsov V.S. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta: Ucheb. posobie [Theory and Methods of Physical Education and Sports: Textbook]. Moscow: Academy Publishing Center, 2003. 480 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 13.05.2025
Поступила после рецензирования: 04.06.2025
Поступила к публикации: 16.06.2025

Received: 13.05.2025
Revised: 04.06.2025
Accepted: 16.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.144 УДК 376.42+796+377.5

Степанов Г.В., Гудков Ю.Э.,
Владивостокский государственный университет

СТЕПАНОВ ГЕРМАН ВИКТОРОВИЧ
Российская Федерация, город Владивосток

старший преподаватель кафедры спортивно-педагогических дисциплин, Владивостокский государственный университет. Сфера научных интересов: физкультурно-спортивная деятельность студентов с ментальными нарушениями, цифровые технологии в физкультурно-оздоровительной деятельности, адаптивная физическая культура, фиджитал спорт. Автор 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: Stepanov.GV@vvsu.ru

GERMAN V. STEPANOV
Vladivostok, Russian Federation

Senior Lecturer at the Department of Sports and Pedagogical Disciplines, Vladivostok State University. Research interests: physical culture and sports activities of students with mental disabilities, digital technologies in physical culture and health activities, adaptive physical culture, phygital sport. Author of 10 published scientific works. E-mail address: Stepanov.GV@vvsu.ru

ГУДКОВ ЮРИЙ ЭДУАРДОВИЧ
Российская Федерация, город Владивосток

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивно-педагогических дисциплин, Владивостокский государственный университет. Сфера научных интересов: коррекция девиантного поведения в условиях формирующей физкультурно-оздоровительной среды образовательного учреждения. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: Yuriy.Gudkov@vvsu.ru

YURI E. GUDKOV
Vladivostok, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Sports and Pedagogical Disciplines, Vladivostok State University. Research interests: correction of deviant behavior in the conditions of the formative physical culture and health environment of an educational institution. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: Yuriy.Gudkov@vvsu.ru

Методика применения мобильных приложений в структуре внеурочных занятий по адаптивной физической культуре

Аннотация. Подчеркивается актуальность темы в контексте государственной стратегии цифровой трансформации образования и физической культуры. Представлен алгоритм обучения занимающихся основам применения мобильных приложений (секундомера, камеры для фото- и видеосъемки, диктофона, записной книжки, калькулятора) для решения педагогических задач физического воспитания широкого контингента занимающихся, в том числе обучающихся с легкой степенью интеллектуальных нарушений. Рассматриваются методические особенности применения доступных мобильных приложений на внеурочных занятиях по физической культуре студентов среднего профессионального образования с ментальными нарушениями. Обоснована необходимость интеграции доступных цифровых инструментов в образовательный процесс, направленный на формирование навыков самоконтроля, самоорганизации и речевой активности у студентов с особыми образовательными потребностями. Представлены результаты пилотного исследования, в рамках которого были апробированы авторские методические подходы к освоению функционала цифровых приложений в процессе двигательной активности. Особое внимание уделено пошаговой организации обучения, включающей введение, поэтапное освоение и формирование устойчивых навыков цифрового сопровождения двигательной деятельности. Описана структура разработанного методического обеспечения и его универсальность для различных организационных форм занятий и возрастных категорий. Делается вывод о возможности перехода к организации опытно-экспериментальной работы с целью определения влияния разработанных методик на уровень вовлеченности студентов с ментальными нарушениями в физкультурно-спортивную деятельность.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, применение мобильных приложений для решения задач физического воспитания, обучающиеся среднего профессионального образования с легкой степенью интеллектуальных нарушений.

Для цитирования: Степанов Г.В., Гудков Ю.Э. Методика применения мобильных приложений в структуре внеурочных занятий по адаптивной физической культуре // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 144–148. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.144

© Степанов Г.В., Гудков Ю.Э., 2025

Abstract. The relevance of the topic in the context of the state strategy for the digital transformation of education and physical education is emphasized. An algorithm for teaching students the basics of using mobile applications (stopwatch, camera for photo and video shooting, voice recorder, notebook, calculator) to solve pedagogical problems of physical education of a wide contingent of students, including students with mild intellectual disabilities is presented. Methodological features of using available mobile applications in extracurricular physical education classes for students of secondary vocational education with mental disabilities are considered. The need to integrate available digital tools into the educational process aimed at developing the skills of self-control, self-organization and speech activity in students with special educational needs is substantiated. The results of a pilot study are presented, within the framework of which the author's methodological approaches to mastering the functionality of digital applications in the process of motor activity were tested. Particular attention is paid to the step-by-step organization of training, including the introduction, step-by-step mastering and formation of sustainable skills of digital support of motor activity. The structure of the developed methodological support and its universality for various organizational forms of classes and age categories are described. A conclusion is made about the possibility of moving to the organization of experimental work in order to determine the impact of the developed methods on the level of involvement of students with mental disabilities in physical education and sports activities.

Keywords: adaptive physical education, use of mobile applications for solving physical education problems, students of secondary vocational education with mild intellectual disabilities.

For citation: Stepanov G.V., Gudkov Yu.E. Methods of Using Mobile Applications in the Structure of Extracurricular Activities in Adaptive Physical Education. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 144–148. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.144

Одним из приоритетных направлений государственной политики на сегодняшний день является цифровизация всех областей деятельности общества, в том числе в сфере образования и физической культуры. Перечислим основные распорядительные акты руководства государства. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 октября 2023 года № 2894-р утверждено стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации [4]. Распоряжением правительства Российской Федерации от 7 февраля 2024 года № 264-р утверждено стратегическое направление в области цифровой трансформации физической культуры и спорта до 2030 года [2]. Содержание соответствующих исполнительных процессов включает в себя широкий спектр мероприятий, начиная с внедрения искусственного интеллекта и заканчивая использованием ставших уже привычными цифровых приложений, применяемых в образовательных и развивающих целях. Внедрение цифровых сервисов, онлайн калькуляторов, цифровой литературы является необходимым педагогическим условием развития современного образования, успешного построения

Владивостокский государственный университет

взаимодействия и коммуникаций с обучающимися, их активного включения в образовательный процесс [3, с. 171].

На сегодняшний день существуют многочисленные приложения, которые могут быть использованы в практике занятий по физической культуре для отслеживания движений или подбора комплексного питания. Приложения, включающие анализ видеоматериалов и фотографий, могут применяться для исследования техники спортивных движений, чтобы помочь обучающимся улучшить двигательные навыки [1, с. 7]. К подобным цифровым инструментам можно отнести мобильные приложения: «Секундомер», «Камера для фото- и видеосъемки», «Диктофон», «Заметки», «Калькулятор». При всей видимой простоте и обыденности перечисленных инструментов описание системной методики их применения в структуре занятий по адаптивной физической культуре в литературе отсутствует.

Вместе с этим, как показывает пилотная практика, с их помощью можно решать следующий спектр дидактических и развивающих задач:

- обучение, совершенствование и контроль освоения техники двигательный действий;
- оперативный контроль и регулирование нагрузки;
- проектирование и расчет нагрузочных компонентов;
- учет и контроль физического состояния, уровня физической подготовленности и многое другое.

С помощью перечисленных приложений, используемых на занятиях по физической культуре, можно развивать способности к самоорганизации и самоконтролю у студентов среднего профессионального образования (далее – СПО) с ментальными нарушениями. Также стоит отметить положительное влияние проводимой работы на психофизические особенности обучающихся. Для занимающихся с замедленным восприятием материала мобильные приложения предоставляют возможность повторного просмотра информации, что помогает улучшать ее усвоение, развивать мыслительную деятельность во время решения двигательных задач, делая процесс более наглядным и структурированным. Применение рассматриваемых приложений способствует развитию навыков анализа, так как позволяет наглядно отслеживать прогресс и оценивать собственные успехи, повышая уверенность в себе и способность к саморегуляции.

Интерес к научно-методической стороне данной проблематики вызван среди прочего противоречиями аксиологического характера, связанными с цифровизацией образования. Представители так называемого «гуманитарного сопротивления» подвергают обоснованной критике тенденции, способствующие порождению мира «цифровых детей» и «виртуальных смыслов». Апологеты цифровых технологий ратуют за тотальную цифровую трансформацию и смену образовательных парадигм [5]. Мы придерживаемся мнения, что в условиях неизбежного цифрового преобразования всех сторон жизни современного человека было бы ошибочно игнорировать воспитательно-дидактические возможности инновационных инструментов, не использовать их мотивационный потенциал для формирования необходимых качеств молодого поколения. Иными словами, мы видим смысл решения поставленных нами задач исследования в том, чтобы перенаправить в созидательные процессы саморазвития объективную потребность обучающихся в использовании цифровых устройств под контролем образовательных институций.

Таким образом, проблема исследования определяется наличием противоречия между востребованностью цифровых устройств в молодежной среде, наличием педагогического потенциала их использования для решения задач обучения, развития и воспитания в сфере адаптивной физической культуры и отсутствием системных методических материалов по применению мобильных приложений в образовательной практике.

Целью исследования является обоснование содержания методического обеспечения для обучения применению мобильных приложений на внеурочных занятиях по физической культуре у студентов СПО с интеллектуальными нарушениями.

В рамках данной публикации мы обозначим результаты пилотного исследования, проводимого в Краевом государственном автономном профессиональном образовательном учреждении «Автомобильно-технический колледж» (город Уссурийск). Контингент исследования – студенты с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), обучающиеся по адаптированным образовательным программам. Его основная задача – оптимизировать организационно-методические алгоритмы обучения с использованием доступных мобильных приложений на внеурочных занятиях по баскетболу и описать педагогические действия преподавателя и занимающихся.

Обучение способам использования мобильных приложений (далее – МП) на внеурочных занятиях по физической культуре рекомендуем начинать с освоения приложения «Секундомер». Его применение позволяет сформировать у обучающихся навык оперативного определения частоты сердечных сокращений (далее – ЧСС), что является ключевым аспектом самоконтроля и регулирования компонентов физической нагрузки. На первом занятии учебные задания, связанные с освоением приложения «Секундомер», реализуются только в подготовительной и заключительной частях. Они предполагают работу с приложением на месте (без перемещения), по упрощенному алгоритму. К завершению обучающей серии занятий использование приложения включается в их основную часть и предполагает использование устройства в движении.

Стратегической целью применения данного гаджета является развитие у обучающихся способности к субъективной оценке динамики нагрузки на основе сравнения объективного показателя ЧСС с применением секундомера и субъективных ощущений переживаемой физической нагрузки с последующим запоминанием этих ощущений. После того как у занимающихся будут сформированы навыки субъективной оценки ЧСС, можно переходить к обучению применению других мобильных девайсов, а субъективную оценку реакции организма на нагрузку сделать обязательными компонентом оперативного и текущего самоконтроля.

В качестве следующего гаджета для освоения мы рекомендуем использовать МП «Камера для фото и видеосъемки». При этом также необходимо следовать принципу «от простого к сложному». На первых занятиях обучающиеся должны освоить базовые основы фото и видеосъемки (кадрирование, освещение, ракурс и тому подобное), научиться сохранять и выкладывать материалы в облачное хранилище, производить их корректировку. Затем формируется умение снимать движущиеся объекты. Стратегической задачей является освоение занимающимися умения систематизировать, анализировать и оценивать фото- и видеоконтент.

Оптимальной формой организации освоения данного гаджета является работа в парах. Например, при выполнении учебного задания «совершенствование перемещения игрока в защите и нападении» в баскетболе педагог перестраивает занимающихся по парам, образуя две группы. Группа А («ученики») поточно выполняет задания вдоль длинных сторон зала, участники группы Б («фотографы») берут свои мобильные устройства, выбирают безопасную и оптимальную точку внутри периметра зала (это умение также формируется заранее) и производят съемку своего партнера. Таким образом обучающиеся группы А по очереди выполняют по 4–6 подходов беговых упражнений, затем участники групп меняются ролями. В рамках интервала отдыха члены группы А производят съемку своих партнеров из группы Б, которые в этот момент выполняют упражнение.

Как показали пилотные исследования, педагогический эффект выполнения упражнений усиливается за счет того, что идет запись на камеру. Это стимулирует занимающихся к более ответственному, осмысленному и качественному выполнению двигательных действий. Манипуляции мобильным устройством во время двигательного взаимодействия повышают дифференцированную и ориентировочную координацию, способствуют формированию организационных навыков и развитию способности к самоконтролю. Подобный эффект более или менее выражен и при использовании других МП.

Далее мы рекомендуем приступать к освоению приложения «Диктофон». Первые речевые сообщения могут сводиться к тому, что обучающиеся называют свое имя, фамилию, отчество, возраст (дату рождения), группу (класс), озвучивают название учебной дисциплины (предмета) и тему, по которой будет проходить занятие, а также пробуют выразить свое настроение. Педагог акцентирует внимание занимающихся на том, что речевой фрагмент должен быть без пауз, междометий и слов-паразитов, включать в себя конкретную информацию. Также внимание акцентируется на оптимальном расположении устройства во время записи, громкости и интонации голоса. Затем обучающиеся учатся артикулировать организационные команды во время выполнения общеразвивающих упражнений, описывать технику осуществления двигательных действий.

На следующем этапе педагог знакомит их с основами описания психофизического состояния людей и просит в сообщении выразить свое самоощущение (активность, самочувствие, настроение). Параллельно с этим занимающиеся учатся самостоятельно формулировать задачи занятия и создавать комплексные речевые сообщения. На завершающих этапах они осваивают основы интервьюирования участников процесса физкультурно-спортивной деятельности и азы подготовки репортажа о физкультурно-спортивных событиях. Стратегической целью применения данного гаджета является формирование речевых навыков, умения давать вербальную оценку феноменам физкультурно-спортивной деятельности.

Завершающим циклом освоения доступных мобильных приложений является формирование у занимающихся умений использовать возможности МП «Заметки» и «Калькулятор». На первых занятиях обучающиеся создают актуальные странички в мобильном приложении «Заметки» и осваивают самые простые текстовые сообщения (указывают фамилию, имя, отчество, дату и время записи, описывают настроение и так далее). Название страничек может быть следующим: «Мой распорядок дня», «Мои комплексы утренней гигиенической гимнастики», «Мое физическое развитие»(показатели физического развития), «Мой уровень физической подготовленности» (по итогам тестирования), «Нагрузочный план моей тренировки» (план развития определенной физической способности) и др. Затем, по мере освоения возможностей МП «Заметки», эти странички заполняются актуальными материалами с постепенным увеличением текстового массива. Если обучающиеся во время занятия не успевают набрать нужный текст на мобильном устройстве, содержание заметок можно записать на диктофон. В рамках выполнения домашнего задания они могут перенести аудиоинформацию в МП «Заметки».

МП «Калькулятор» также рекомендуется использовать в сочетании с заметками, прежде всего, при вычислении нагрузки и фиксации ее динамики, определении моторной плотности занятия и расчете суммарного объема нагрузки. Стратегической задачей применения МП «Заметки» и «Калькулятор» является культивирование потребности в структурировании и самоконтроле своей повседневной деятельности и формирование умения наблюдать и давать текстовые интерпретации значимым событиям своей физкультурно-спортивной деятельности.

Далее обозначим примерную структуру конечного варианта соз-

даваемой нами методической разработки. В заголовке каждого раздела формулируется название процесса, связанного с использованием того, или иного МП, затем приводится методологическое вступление (тип занятия, цель, задачи и так далее). После методической части разработанной серии занятий следует табличная форма «Ход занятия» и формулируется отдельная тема для каждого разработанного базового занятия. Учебные задания приводятся в форме описания действий педагога, дается примерное распределение объема заданий в минутах, указывается число повторений. Методические рекомендации и комментарии выделяются курсивом. Представленный в разработке методический материал можно дробить и вводить в учебный процесс частями с учетом возможностей и специфики контингента обучающихся.

В **заключении** отметим, что следующий этап исследования будет посвящен организации и проведению опытно-экспериментальной работы с применением разработанного методического обеспечения фрагменты, которого представлены в данной статье. Основной задачей предстоящего исследования является выявление особенностей влияния разработанных внеурочных занятии с использованием мобильных приложений на повышение вовлеченности студентов СПО с ментальными нарушениями в физкультурно-спортивную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блинова Е.В., Андреенко Т.А.* Применение мобильных приложений на уроках физической культуры // Наука-2020. 2019. № 5 (30). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-mobilnyh-prilozheniy-na-urokah-fizicheskoy-kultury (дата обращения: 25.04.2025).
2. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации физической культуры и спорта до 2030 г. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2024 г. № 264-р / Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408416419/ (дата обращения: 25.04.2025).
3. *Польщикова Ю.А., Салаватов К.А.* Современные средства контроля физического состояния студентов в рамках физической культуры // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. № 12 (190). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-kontrolya-fizicheskogo-sostoyaniya-studentov-v-ramkah-fizicheskoy-kultury (дата обращения: 25.04.2025).
4. Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.10.2023 № 2894-р / Официальное опубликование правовых актов. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310270020?index=1 (дата обращения: 25.04.2025).
5. *Строков А.А.* Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. № 2 (31). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy (дата обращения: 26.04.2025).

REFERENCES

1. Blinova E.V., Andreenko T.A. Primenenie mobil'nykh prilozheniy na urokakh fizicheskoy kul'tury [Application of mobile applications in physical education lessons]. *Nauka-2020.* 2019. No. 5 (30). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-mobilnyh-prilozheniy-na-urokah-fizicheskoy-kultury (date of the Application: 25.04.2025). (in Russian).
2. Ob utverzhdenii strategicheskogo napravleniya v oblasti tsifrovoy transformatsii fizicheskoy kul'tury i sporta do 2030 g. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 7 fevralya 2024 g. № 264-r [On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of physical culture and sport until 2030]. Order of the Government of the Russian Federation No. 264-r dated February 7, 2024. *Garant.ru legal information portal.* Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408416419/ (date of the Application: 25.04.2025). (in Russian).
3. Polschikova Yu.A., Salavatov K.A. Sovremennye sredstva kontrolya fizicheskogo sostoyaniya studentov v ramkakh fizicheskoy kul'tury [Modern means of controlling the physical condition of students in the framework of physical education]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta.* 2020. No. 12 (190). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-kontrolya-fizicheskogo-sostoyaniya-studentov-v-ramkah-fizicheskoy-kultury (date of the Application: 25.04.2025). (in Russian).
4. Strategicheskoe napravlenie v oblasti tsifrovoy transformatsii obrazovaniya, otnosyashcheysya k sfere deyatel'nosti Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 18.10.2023 № 2894-r [Strategic direction in the field of digital transformation of education related to the sphere of activity of the Ministry of Education of the Russian Federation]. Order of the Government of the Russian Federation No. 2894-r dated 18.10.2023. *Official publication of legal acts.* Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310270020?index=1 (date of the Application: 25.04.2025). (in Russian).
5. Strokov A.A. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: problemy i perspektivy [Digitalization of Education: Problems and Prospects]. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2020. No. 2 (31). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy (date of the Application: 26.04.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 12.05.2025
Поступила после рецензирования: 06.06.2025
Поступила к публикации: 16.06.2025

Received: 12.05.2025
Revised: 06.06.2025
Accepted: 16.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.149 УДК 378+377.8+37.08+37.017.93

Борисенков В.П., Чжан Пэйхэн
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

БОРИСЕНКОВ ВЛАДИМИР ПАНТЕЛЕЙМОНОВИЧ
Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, академик Российской академии образования. Сфера научных интересов: сравнительная педагогика, педагогика высшей школы, педагогическое образование, поликультурное образование, образовательные технологии, теория и практика реализации педагогических исследований, методология педагогики. Автор более 450 опубликованных научных работ. Электронная почта: vlad_boris39@mail.ru

VLADIMIR P. BORISENKOV
Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of History and Philosophy of Education of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University, Academician of the Russian Academy of Education. Research interests: comparative pedagogy, higher education pedagogy, pedagogical education, multicultural education, educational technologies, theory and practice of implementing pedagogical research, methodology of pedagogy. Author of more than 450 published scientific works. E-mail address: vlad_boris39@mail.ru

ЧЖАН ПЭЙХЭН
Российская Федерация, Москва

аспирант факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: образование в Китае, педагогическое образование, нравственное воспитание. Автор пяти опубликованных научных работ. Электронная почта: 383816565@qq.com

ZHANG PEIHENG
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University. Research interests: education in China, pedagogical education, moral education. Author of five published scientific works. E-mail address: 383816565@qq.com

Опыт Китая и России по подготовке учителей к работе по нравственному воспитанию школьников

Аннотация. Нравственное воспитание подрастающих поколений рассматривается как основная задача системы образования на новом этапе развития общества, фундаментальная основа становления личности. Обосновывается необходимость в новых средствах и методах подготовки учителей к нравственному воспитанию обучающихся. Рассмотрены модели осуществления нравственного воспитания школьников в Китае: силами специально подготовленных педагогов (в том числе в рамках предмета «Нравственность и правопорядок») и учителями-предметниками. Выделены преимущества и недостатки изолированного использования данных моделей. Представлены опыт и тенденции развития системы подготовки действующих учителей к работе по нравственному воспитанию в Китае. Выявлены направления усиления подготовки будущих учителей к работе по нравственному воспитанию в педагогических университетах Китайской Народной Республики и России. Делается вывод о формировании в Китае комплексной системы подготовки педагогов в сфере нравственного воспитания.

Ключевые слова: модели осуществления нравственного воспитания школьников, опыт подготовки педагогов в Китае и России.

Для цитирования: *Борисенков В.П., Чжан Пэйхэн* Опыт Китая и России по подготовке учителей к работе по нравственному воспитанию школьников // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 149–156. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.149

© Борисенков В.П., Чжан Пэйхэн, 2025

Abstract. Moral education of the younger generations is considered as the main task of the education system at a new stage of social development, a fundamental basis for the formation of personality. The need for new means and methods of training teachers for moral education of students is substantiated. Models of implementing moral education of schoolchildren in China are considered: by specially trained teachers (including within the framework of the subject "Morality and Law and Order") and subject teachers. The advantages and disadvantages of the isolated use of these models are highlighted. The experience and trends in the development of the system of training current teachers for work on moral education in China are presented. The directions of strengthening the training of future teachers for work on moral education in pedagogical universities of the People's Republic of China and Russia are identified. A conclusion is made about the formation of a comprehensive system of training teachers in the field of moral education in China.

Keywords: models of implementing moral education of schoolchildren, experience of training teachers in China and Russia.

For citation: Borisenkov V.P., Zhang Peiheng The Experience of China and Russia in Training Teachers to Work on Moral Education of Schoolchildren. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 149–156. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.149

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Введение. Результаты XIX съезда Коммунистической партии Китая (далее – КПК) свидетельствуют о том, что социализм с китайской спецификой вступил в новую эру развития. В докладе, представленном на XV съезде КПК, генеральный секретарь Цзян Цзэминь подчеркнул, что развитие образования и науки является фундаментальной основой культурного строительства [3]. Основной задачей системы образования на новом этапе развития общества становится нравственное воспитание подрастающих поколений как фундаментальная основа становления личности. В 2010 году в «Проект национального плана среднесрочного и долгосрочного реформирования и развития образования (2010–2020 гг.)» Министерства образования Китайской Народной Республики (далее – КНР) было впервые включено положение о необходимости создания системы нравственного воспитания на благо народа [6]. Также была поддержана идея интеграции целей, содержания и методов нравственного воспитания в программы обучения на всех уровнях образования – начальном, среднем и высшем.

Для решения этой задачи крайне важен нравственный и профессиональный уровень учительского корпуса, так как нравственные качества педагога во многом определяют качества его воспитанников. Необходимо также подготовить учителей к разработке и внедрению программ нравственного воспитания обучающихся. Поскольку реформа образования в Китае оказала значительное влияние на традиционную модель организации образовательной деятельности, теорию и практику воспитания, возникла потребность в новых средствах и методах подготовки учителей к нравственному воспитанию обучающихся. Важным аспектом рассматриваемой проблемы является специфика современности как эпохи плюрализма ценностей, когда люди постепенно утрачивают нравственный консенсус. Это создает дополнительные трудности в решении объективно сложных задач нравственного воспитания детей и молодежи на основе традиционных ценностей.

В КНР и России накоплен опыт обучения будущих и действующих педагогов в сфере реализации рассматриваемого направления воспитания, но не представлена целостная система мер. Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования на

тему «Подготовка учителей к работе по нравственному воспитанию в школах Китая».

Цель данной статьи – представить результаты анализа опыта подготовки студентов, обучающихся на педагогических специальностях, и учителей к осуществлению нравственного воспитания школьников.

Модели осуществления нравственного воспитания школьников. В Китае нравственное воспитание осуществляют специально подготовленные педагоги и классные руководители, а также учителя начальной и средней школы в рамках предмета «Нравственность и правопорядок». С начала 2000 годов эффективность такого подхода ставится под сомнение. Сегодня в КНР активно ведется дискуссия о наиболее действенном формате проведения работы по нравственному воспитанию. Одна из позиций состоит в том, что данное направление деятельности учителя требует особых знаний и навыков, поэтому им должны заниматься специально подготовленные педагоги в рамках отдельного учебного предмета или программы внеурочного курса. Согласно другой точке зрения, нравственное воспитание – задача каждого учителя. Ее сторонники полагают, что обособление нравственного воспитания может привести к тому, что большинство педагогов-предметников будет исключено из соответствующего направления работы.

Убеждения сторонников интеграции нравственного воспитания в единый образовательный процесс опираются на работы Дж. Дьюи, который писал: «Из всех предрассудков, касающихся нравственного воспитания, пожалуй, наиболее глубоко укоренилось убеждение, что его можно преподавать по отдельному учебнику, не связанному со всеми остальными предметами школьной программы» [4, с. 1]. Э. Кэмпбелл полагала, что «преподавание – это передача знаний и деятельность по развитию нравственности, и эти два компонента преподавания никогда не могут быть разделены» [7, с. 10–11].

Анализируя различные точки зрения и официальную позицию государства по вопросу о выборе модели нравственного воспитания, необходимо определить, что означает идея специализации педагогов в данной сфере. Предполагается ли, что, признав необходимость наличия в школах учителей, специально подготовленных к работе по нравственному воспитанию обучающихся, нужно исключить из этой деятельности педагогов-предметников? В «Руководстве по нравственному воспитанию в начальных и средних школах», выпущенном Министерством образования КНР в августе 2017 года, говорится следующее: «Мы должны активно содействовать профессионализации, стандартизации и повышению эффективности работы по нравственному воспитанию, чтобы все учителя интегрировали нравственное воспитание учащихся в процессе преподавания» [14].

Вместе с этим, данные, представленные Лю Чжансянь, свидетельствуют о том, что в современном школьном образовании в Китае преподавание предметов часто отделено от нравственного воспитания. Результаты опроса, проведенного исследователем в 2015 году, отражают тот факт, что большинство учителей-предметников не занимается данным направлением воспитания обучающихся, считая это задачей педагогов-специалистов [8, с. 39–42]. Такое положение дел прямо противоречит требованиям профессиональных стандартов для воспитателей детских садов, учителей начальной и средней школы, изданных Министерством образования КНР в сентябре 2012 года. В документах указывается, что «педагоги должны считать нравственное воспитание главной задачей своей педагогической работы, сочетать деятельность по обеспечению усвоения обучающимися знаний и развития их способностей с воспитанием у них нравственности» [11–13].

Таким образом, учитель, не обладающий нужными компетенциями для осуществления нравственного воспитания или не выполняющий соответствующие обязанности, не соответствует требованиям профессионального стандарта, не может быть признан квалифицированным специалистом. Результатом работы таких педагогов становится нарушение объективной внутренней связи между рассматриваемым нами направлением воспитания и содержанием школьного образования. В сложившейся ситуации необходимо определить новые требования к содержанию подготовки учителей к осуществлению нравственного воспитания, выявить эффективные методы и формы организации данной работы.

Опыт и тенденции развития системы подготовки действующих учителей к работе по нравственному воспитанию в Китае. В настоящее время для осуществления нравственного воспитания в школе осуществляется подготовка воспитателей нравственности (специалистов по нравственному воспитанию и классных руководителей) и учителей по предмету «Нравственность и правопорядок» для начальной и средней школы. Данный подход соответствует идее рассмотрения нравственного воспитания как работы отдельных сотрудников школ. Осознание взаимосвязей между преподаванием учебных предметов и нравственным воспитанием привело к пониманию того, что последнее является общей задачей всех учителей. Поэтому возникла необходимость привлечения к повышению квалификации по рассматриваемой нами проблематике всего учительского корпуса Китая, добавления соответствующих модулей в действующие программы дополнительного профессионального образования для административных школьных кадров, а также для педагогов-предметников.

Важным этапом в развитии государственной политики в области нравственного воспитания в КНР стали нормативные документы, направленные на его институционализацию в образовательной системе. В 2001 году были опубликованы «Основные положения по осуществлению нравственного развития граждан» [15], а в 2004 году – «Положение о дальнейшем развитии и повышении качества нравственного воспитания несовершеннолетних» [16]. Эти документы закрепили ключевое значение рассматриваемого направления деятельности в национальной системе образования и подчеркнули необходимость повышения квалификации учителей в данной области. Оно связано с углублением знаний педагогов о правильной организации школьной жизни, преподавании своих дисциплин как источника воспитательного воздействия; представлений в сфере педагогической психологии; с развитием их эмоционального интеллекта, актуализацией этических воззрений.

Признание на государственном уровне важности нравственного воспитания школьников побудило образовательные организации всех уровней к реформированию их деятельности в данном направлении. Примером комплексного подхода к нравственному воспитанию является опыт Экспериментальной начальной школы № 1 города Чанчунь. В начале 2001 года администрация поставила перед собой задачу создания образовательного учреждения с уникальными характеристиками в области нравственного воспитания. В августе 2001 года был разработан и запущен «Проект нравственного воспитания», предусматривающий интеграцию данного направления в стратегию развития школы, его научное осмысление и вовлечение всего педагогического коллектива в его реализацию. Коллектив школы как основной источник воспитания выделил содержание учебных предметов. В рамках проекта нравственное воспитание рассматривается как приоритетное направление и охватывает все аспекты образовательного процесса [20, с. 7]. Его тесная интеграция с основной образовательной деятельностью способствовала гармоничному развитию обучающихся и дальнейшему прогрессу образовательного учреждения. В качестве определяющих условий успешности реализации предлагаемого подхода были выделены совершенствование механизма повышения компетентности педагогов в вопросах нравственного воспитания школьников, их моральные качества.

В 2006 году в Шанхае была создана учебная база для учителей, осуществляющих нравственное воспитание в начальных и средних школах. Под руководством отдела нравственного воспитания Шанхайской муниципальной комиссии по образованию была разработана модель подготовки, получившая название «Мобильная станция учителей-мастеров нравственного воспитания» [19, с. 44]. Из опытных педагогов была сформирована группа для качественной подготовки учителей в разных регионах страны. Перемещаясь по школам, «Мобильная станция» обеспечивала базовое обучение специалистов в сфере образования, создавая условия для повышения эффективности нравственного воспитания в различных образовательных учреждениях.

Институт непрерывного образования и подготовки учителей Пекинского педагогического университета предлагает курс «Введение в литературу». Цель его разработки – «подчеркнуть важность руководства нравственным воспитанием и укрепить базу знаний о распространении ценностей нравственного воспитания» [5]. В рамках курса проводятся мероприятия и лекции на идеологические и политические темы, такие как «Любовь к партии», «Любовь к школе», «Профессиональная этика учителей». Системное осуществление нравственного и идейно-политического воспитания обеспечивается его интеграцией в процесс передачи знаний и развития навыков на различных учебных занятиях на протяжении всего обучения. Курс учит педагогов руководствоваться нравственными ценностями в ходе преподавания учебных предметов, обеспечивает повышение профессионализма, воспитание патриотизма, а также укрепление их идеологических, нравственных и этических качеств.

Оценка результатов освоения курса ориентирована на подход «процесс + результат, знания + способности». Важным показателем для оценки итогов обучения является «эффект нравственного воспитания», который определяется на основе самооценки учителей и выводов экспертов. Система мониторинга позволяет своевременно контролировать и объективно оценивать результат подготовки учителей.

После 2010 года подготовка педагогов в КНР была переориентирована на «равное внимание к выдающимся педагогам и сельским учителям в центральных и западных регионах» [10]. Задачи повышения эффективности нравственного воспитания нашли отражение в многоуровневой специализированной «Национальной программе подготовки учителей начальных и средних школ». Масштабы и продуктивность данной работы значительно выросли с появлением цифровых технологий, использование которых привело к расширению инструментов подготовки учителей. В настоящее время активно используются образовательные онлайн-платформы и инструменты искусственного интеллекта (далее – ИИ) для разработки систем обучения педагогов, содействия обмену ресурсами и межрегиональному сотрудничеству в области нравственного воспитания. Это позволяет применять индиви-

дуализированные стратегии обучения будущих и действующих учителей.

Центр повышения квалификации учителей Пекинского педагогического университета разработал уникальную платформу для улучшения качества обучения современных учителей. «Платформа ресурсов» предоставляет широкий спектр видеоматериалов и литературы, использует методы анализа поведения учителей в процессе обучения с использованием «больших данных». Платформа помогает выявлять потребности учителей в обучении и особенности их поведения, предлагая 34 курса, каждый из которых представлен в виде открытых видеоуроков [18].

Появление и все более широкое использование в образовании школьников цифровых технологий, ИИ, требует обучения педагогов их внедрению в практику преподавания, применению специализированных программных инструментов для разработки интерактивного учебного контента, аналитики данных для оценки прогресса и эффективности обучения, а также ознакомление с этическими и социальными аспектам их задействования в работе с обучающимися. Примером успешного построения подготовки учителей на основе цифровых технологий является модель «Учительского сообщества», успешно апробированная в Шанхае и других городах. На современном этапе прослеживается тенденция расширения использования цифровых технологий для обучения и повышения результативности работы педагогов по нравственному воспитанию.

Важно отметить, что на государственном уровне значительное внимание стало уделяться вопросам учительской этики. Был создан механизм мониторинга и борьбы с нарушениями учительской этики, соответствующие процедуры были интегрированы во все процессы управления наймом, назначения на должности, награждения за достижения. В Распоряжении Министерства образования КНР о создании и совершенствовании долгосрочного механизма формирования педагогической этики в начальной и средней школе подчеркивается, что обеспечение формирования у учителя представлений об этических нормах и необходимости ее соблюдения является первоочередной задачей подготовки педагога. Рекомендуется включать задачи нравственного воспитания, формирования профессиональных идеалов в образовательный процесс вузов [9]. Также осуществляется приобщение будущих педагогов к социалистическим ценностям, укрепляющим их политическую позицию и приверженность социалистической идеологии.

Направления усиления подготовки будущих учителей к работе по нравственному воспитанию в педагогических университетах Китая и России. В современной России большое значение придается личностно-ориентированному подходу, философскими основами которого являются гуманитарная и либеральная мысль. Особое внимание уделяется воспитанию патриотизма и духовно-нравственным ценностям в целях развития гражданственности у молодежи [2, с. 18]. Ключевой задачей системы воспитания в России выступают формирование российской идентичности и патриотизма [1, с. 220], нравственное воспитание. Этим определяется тот факт, что одной из тенденций развития высшего педагогического образования в России, как и в Китае, является усиление внимания, уделяемого подготовке студентов педагогических вузов к работе по нравственному воспитанию школьников. Появляется значительное количество обязательных и факультативных курсов соответствующей направленности. Программы нравственного воспитания в педагогических вузах необходимы для развития нравственного сознания обучающихся.

В образовательных программах российских вузов можно выделить широкий спектр вопросов нравственного воспитания. Например, в число обязательных и факультативных модулей входят курсы «Профессиональная этика педагога», «Конфликты в школах», «Коррекция поведения обучающихся» и другие [17, с. 28]. С учетом имеющейся специфики аналогичная работа проводится в Китае. Так, в Нанкинском педагогическом университете в число обязательных профессиональных базовых курсов входят «Принципы нравственного воспитания», «Физиологическое, психологическое и социальное развитие обучающихся начальной школы», «Наблюдение и оценка поведения детей», «Работа классного руководителя и управление классом». Среди факультативных курсов «Программы преподавания этики в начальной школе».

Подобные курсы играют существенную роль в формировании нравственности студентов и становлении их профессиональной компетентности:

- знакомят с концепциями нравственного воспитания, воспитательным потенциалом школьной жизни;
- учат выбирать модели и применять методы нравственного воспитания, интегрировать их в преподавание определенных учебных дисциплин, внеурочную деятельность, повседневное взаимодействие с обучающимися;
- дают информацию о закономерностях нравственного развития школьников в современной социокультурной среде.

Большое значение в Китае и России придается интеграции вопросов нравственного воспитания в программы различных учебных предметов. Это становится дополнением к специализированным программам по данному направлению деятельности педагогов и позволяет найти точки сопри-

косновения между профильными дисциплинами и вопросами нравственного воспитания. Так, на факультете общественных наук Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена обучающимся предлагается курс «Современные пути гуманитарного и гражданского воспитания в преподавании истории». Студенты овладевают:

• знаниями о формах и методах достижения целей нравственного воспитания в ходе преподавания истории в начальной и средней школе;

• умением раскрывать потенциал нравственного воспитания;

• представлениями о закономерностях его осуществления, взаимосвязях с гуманистическим, гражданским, патриотическим воспитанием.

С целью повышения эффективности подготовки будущих педагогов к работе по нравственному воспитанию школьников педагогические университеты разрабатывают проблемно-ориентированные практические курса и программы стажировок. Они призваны формировать у студентов умение анализировать общественную жизнь школы, проводить педагогические исследования. В частности, в Омском государственном педагогическом университете для будущих учителей начального общего образования реализуется «Тематическая практика по процессу нравственного воспитания в школе». Она проводится в четвертом семестре и длится пятнадцать дней. Целью этой работы является развитие у обучающихся способности осуществлять нравственное воспитание с учетом индивидуальных особенностей школьников.

Мы полагаем, что ценный опыт российской высшей школы может найти применение в Китае при условии, что конкретные темы нравственного воспитания будут определяться, исходя из нужд и ориентиров китайского общества.

По итогам экспериментирования с внедрением многоуровневого индивидуализированного обучения учителей в Китае сформировалась модульная модель подготовки. Так, подготовка педагогов по нравственному воспитанию в начальной и средней школе обычно включает теоретический модуль (соответствующие профессиональные знания, а также изучение политической подоплеки текущих событий) и модуль педагогической практики. Департамент учителей Министерства образования КНР в 2015 году приступил к разработке стандартов образовательной программы для воспитателей детских садов и учителей школ, целью которой является решение проблемы организации целенаправленной подготовки педагогов по вопросам нравственного воспитания. Такой вид многоуровневого подхода еще не реализован в полной мере, но он, несомненно, станет важным направлением развития подготовки будущих учителей к нравственному воспитанию.

Заключение. Результатом происходящей с начала XXI века эволюции государственной политики и практических подходов к повышению компетентности учителей в сфере нравственного воспитания в Китае становится формирование комплексной системы подготовки педагогов, в основе которой лежат учительская этика, современные образовательные технологии и ориентация на практико-ориентированное обучение. Данная система призвана усилить профессиональную этическую подготовку учителей и студентов педагогических вузов, подвести их к осознанию влияния образовательной деятельности, всего уклада жизни школы на нравственное воспитание обучающихся через этическую рефлексию в процессе преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гукаленко О.В.* Воспитание в России: современные тенденции // Тенденции развития образования в XXI веке: монография Россия – Китай; отв. ред. В.П. Борисенков, Мэй Ханьчэн. М.: Наука, 2019. С. 216–228.
2. 古卡连科，丹尼柳克. 1995年以来俄罗斯德育的新探索. 中国德育. 莫斯科. 2006（11）：18–23 [*Гукаленко О.В., Данилюк А.Я.* Новые исследования в России с 1995 года // Нравственное воспитание в Китае. 2006. № 11. С. 18–23]. (на китайском языке).
3. 江泽民. 江泽民在中国共产党第十五次全国代表大会上的报告. 09. 12. 1997 [Доклад Цзян Цзэминя на XIV съезде Коммунистической партии Китая. 12.09.1997] / Сайт Министерства образования КНР. URL: https://www.gov.cn/test/2008-07/11/content_1042080_4.htm (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
4. 约翰·杜威. 道德教育原理. 浙江：浙江教育出版社，2003：1 [*Дьюи Дж.* Принципы нравственного воспитания. Чжэцзян: Чжэцзянское педагогическое издательство, 2003]. (на китайском языке).
5. 北京师范大学继续教育与教师培训学院 [Институт непрерывного образования и подготовки учителей Пекинского педагогического университета] / Сайт Пекинского педагогического университета. URL: http://www.scett.bnu.edu.cn/xuxw/113897.htm (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
6. 中华人民共和国教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010－2020年）. 2010. 07. 29 [Краткое описание национального среднесрочного и долгосрочного плана реформы и развития образования (2010–2020 гг.). Министерство образования КНР. 29.07.2010] / Сайт Министерства образования КНР. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201008/t20100802_93704.html (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
7. 伊丽莎白·坎普贝尔. 伦理型教师. 上海：华东师范大学出版社，2011：10–11 [*Кэмпбелл Э.* Учитель этики. Шанхай: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2011]. (на китайском языке).

8. 刘争先. 学科德育与教师的德育能力. 教育理论与实践，2015（25）：39-42 [*Лю Чжансянь* Нравственное воспитание в учебных дисциплинах и нравственные качества учителей // Теория и практика образования. 2015. № 25. С. 39–42]. (на китайском языке).
9. 中华人民共和国教育部. 教育部关于建立健全中小学师德建设长效机制的意见. 2013 [Распоряжение Министерства образования о создании и совершенствовании долгосрочного механизма формирования педагогической этики в начальной и средней школе. Министерство образования КНР. 2013] / Сайт Министерства образования КНР. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201309/t20130902_156978.html. (на китайском языке).
10. 中华人民共和国教育部. 中小学教师国家级培训计划 [Национальная программа подготовки учителей начальной и средней школы. Министерство образования КНР] / Сайт Министерства образования КНР. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/s6236/s6811/201209/t20120903_141516.html (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
11. 中华人民共和国教育部. 幼儿园教师专业标准13.09.2012 [Профессиональный стандарт для педагогов детских садов. Министерство образования КНР. 13.09.2012] / Сайт Министерства образования КНР. URL: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6991/201212/xxgk _145603.html (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
12. 中华人民共和国教育部. 小学教师专业标准13.092012 [Профессиональный стандарт для учителей начальных школ. Министерство образования КНР. 13.09.2012] / Сайт Министерства образования КНР. URL: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6991/201212/xxgk _145603.html (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
13. 中华人民共和国教育部. 中学教师专业标准. 13.09.2012 [Профессиональный стандарт для учителей средних школ. Министерство образования КНР. 13.09.2012] / Сайт Министерства образования КНР. URL: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6991/201212/xxgk _145603.html (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
14. 中华人民共和国教育部. 中小学德育工作指南. 22.08.2017 [Руководство по нравственному воспитанию в начальной и средней школе. Министерство образования КНР. 22.08.2017] / Сайт Министерства образования КНР. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904_313128.html (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
15. 中华人民共和国中央人民政府. 公民道德建设实施纲要. 20.09.2001 [Центральное народное правительство КНР. Основные положения по осуществлению нравственного развития граждан. 20.09.2001] / Сайт Министерства образования КНР. URL: https://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content_61136.htm (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
16. 中共中央，国务院. 关于进一步加强和改进未成年人思想道德建设的若干意见. 26.02.2004 [ЦК КПК и Государственный совет. Рекомендации о дальнейшем укреплении и совершенствовании идейно-нравственного воспитания несовершеннолетних. 26.02.2004] / Сайт Министерства образования КНР. URL: https://www.gov.cn/gongbao/content/2004/content_62719.htm (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
17. 姜晓燕. 俄罗斯教师德育能力如何形成：基于德育实践需求的探索. 人民教育，2016（23）：25-28 [*Цзян Сяоянь* Как формируются нравственные качества российских учителей: исследование, основанное на потребностях практики нравственного воспитания // Народное образование. 2016. № 23. С. 25–28]. (на китайском языке).
18. 北京师范大学教师发展中心 [Центр развития учителей Пекинского педагогического университета] /Сайт Пекинского педагогического университета. URL: https://fd.bnu.edu.cn/ (дата обращения: 24.03.2025). (на китайском языке).
19. 张蔚芹. 孵育并举，研修一体：中小学德育骨干教师培育实践探索——以“德育名师流动站”培训模式为例. 现代教学，2019（11）：44-47 [*Чжан Вэйсинь* Практическое исследование подготовки ведущих учителей нравственного воспитания в начальных и средних школах: на примере модели обучения «мобильная станция для учителей нравственного воспитания» // Современное обучение. 2019. № 11. С. 44–47]. (на китайском языке).
20. 姚国华，邱红菊. 精心打造教师队伍促进教育和谐发展. 吉林教育，2006（3）：7-9 [*Яо Гохуа, Цю Хунчжу* Тщательное формирование преподавательского состава для содействия гармоничному развитию образования // Образование в Цзилине. 2006. № 3. С. 7–9]. (на китайском языке).

REFERENCES

1. Gukalenko O.V. Vospitanie v Rossii: sovremennye tendencii [Education in Russia: modern trends]. *Trends in the development of education in the 20th century: monograph Russia – China*; resp. ed. V.P. Borisenkov, Mei Hancheng. Moscow: Nauka, 2019. P. 216–228. (in Russian).
2. 古卡连科，丹尼柳克. 1995年以来俄罗斯德育的新探索. 中国德育. 莫斯科. 2006（11）：18-23 [Gukalenko O.V., Danilyuk A.Ya. New Research in Russia since 1995]. *Moral Education in China.* 2006. No. 11. P. 18–23 (in Chinese).
3. 江泽民. 江泽民在中国共产党第十五次全国代表大会上的报告. 1997.09.12 [Jiang Zemin’s Report at the 14th Congress of the Communist Party of China (CPC). 12.09.1997]. *Website of the Ministry of Education of the People’s Republic of China.* Available at: https://www.gov.cn/test/2008-07/11/content_1042080_4.htm (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
4. 约翰·杜威. 道德教育原理. 浙江：浙江教育出版社，2003：1 [Dewey J. Principles of Moral Education. Zhejiang: Zhejiang Normal Press, 2003]. (in Chinese).
5. 北京师范大学继续教育与教师培训学院 [Institute of Continuing Education and Teacher Training, Beijing Normal University]. *Website of Beijing Normal University.* Available at: http://www.scett.bnu.edu.cn/xyxw/113897.htm date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
6. 中华人民共和国教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）. 29.07.2010 [Brief Description of the National Medium- and Long-Term Education Reform and Development Plan (2010–2020). Ministry of Education of the People’s Republic of China. 29.07.2010]. *Website of the Ministry of Education of the People’s Republic of China.* Available at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201008/t20100802_93704.html (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
7. 伊丽莎白·坎普贝尔. 伦理型教师. 上海：华东师范大学出版社，2011：10-11 [Campbell E. Ethics Teacher. Shanghai: East China Normal University Press, 2011]. (in Chinese).
8. 刘争先. 学科德育与教师的德育能力. 教育理论与实践，2015（25）：39-42 [Liu Zhangxian Moral education in disciplines and moral abilities of teachers]. *Theory and practice of education.* 2015. No. 25. P. 39–42]. (in Chinese).

9. 中华人民共和国教育部. 教育部关于建立健全中小学师德建设长效机制的意见. 2013 [Order of the Ministry of Education on the Establishment and Improvement of the Long-Term Mechanism for the Formation of Teaching Ethics in Primary and Secondary Schools. Ministry of Education of the People's Republic of China. 2013]. *Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China.* Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201309/t20130902_156978.html. (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
10. 中华人民共和国教育部. 中小学教师国家级培训计划 [National Primary and Secondary School Teacher Training Program. Ministry of Education of the People's Republic of China]. *Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China.* Available at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/s6236/s6811/201209/t20120903_141516.html (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
11. 中华人民共和国教育部. 幼儿园教师专业标准2012.09.13 [Professional standard for kindergarten teachers. Ministry of Education of the People's Republic of China. 13.09.2012]. *Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China.* Available at: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6991/201212/xxgk _145603.html (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
12. 中华人民共和国教育部. 小学教师专业标准13.09.2012 [Professional standard for primary school teachers. Ministry of Education of the People's Republic of China. 13.09.2012]. *Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China.* Available at: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6991/201212/xxgk _145603.html (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
13. 中华人民共和国教育部. 中学教师专业标准. 13.09.2012 [Professional standard for secondary school teachers. Ministry of Education of the People's Republic of China. 13.09.2012]. *Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China.* Available at: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6991/201212/xxgk_145603.html (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
14. 中华人民共和国教育部. 中小学德育工作指南. 22.08.2017 [Guidelines for Moral Education in Primary and Secondary Schools. Ministry of Education of the People's Republic of China. 22.08.2017]. *Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China.* Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904_313128.html (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
15. 中华人民共和国中央人民政府. 公民道德建设实施纲要. 20.09.2001 [The Central People's Government of the PRC. Basic Guidelines for the Implementation of Moral Development of Citizens. 20.09.2001]. *Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China.* Available at: https://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content_61136.htm (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
16. 中共中央，国务院. 关于进一步加强和改进未成年人思想道德建设的若干意见. 26.02.2004 [CPC Central Committee and State Council. Opinions on further strengthening and improving the ideological and moral development of minors. 26.02.2004]. *Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China.* Available at: https://www.gov.cn/gongbao/content/2004/content_62719.htm (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
17. 姜晓燕. 俄罗斯教师德育能力如何形成：基于德育实践需求的探索. 人民教育，2016（23）：25–28 [Jiang Xiaoyan How are Russian teachers' moral abilities formed: a study based on the needs of moral education practice]. *People's education.* 2016. No. 23. P. 25–28]. (in Chinese).
18. 北京师范大学教师发展中心 [Teacher Development Center of Beijing Normal University]. *Website of Beijing Normal University.* Available at: https://fd.bnu.edu.cn/ (date of the Application: 24.03.2025). (in Chinese).
19. 张蔚芹. 孵育并举，研修一体：中小学德育骨干教师培育实践探索——以“德育名师流动站”培训模式为例. 现代教学，2019（11）：44–47 [Zhang Weixin Practical Research on the Training of Leading Teachers of Moral Education in Primary and Secondary Schools: Using the "Mobile Station for Famous Teachers of Moral Education" Training Model as an Example]. *Modern Education.* 2019. No. 11. P. 44–47]. (in Chinese).
20. 姚国华，邱红菊. 精心打造教师队伍促进教育和谐发展. 吉林教育，2006（3）：7–9 [Yao Guohua, Qiu Hongzhu Careful Formation of Teaching Staff to Promote the Harmonious Development of Education]. *Education in Jilin.* 2006. No. 3. P. 7–9]. (in Chinese).

Поступила в редакцию: 24.04.2025
Поступила после рецензирования: 19.05.2025
Поступила к публикации: 30.05.2025

Received: 24.04.2025
Revised: 19.05.2025
Accepted: 30.05.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.157 УДК 371.3

Окубамикаэль Тесфу Текле,
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

ОКУБАМИКАЭЛЬ ТЕСФУ ТЕКЛЕ
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы; старший преподаватель, Педагогический колледж Асмэры, Эритрея. Сфера научных интересов: средства обеспечения равного доступа к качественному образованию, общее образование в Эритрее, подготовка педагогов к использованию электронных устройств в обучении. Автор восьми опубликованных научных работ. ORCID: https://orcid.org/0009000098801532. Электронная почта: tes021221@gmail.com

OKUBAMICHAEL TESFU TEKLE
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Theory and Practice of Foreign Languages of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; Senior Lecturer, Asmara College of Education, Eritrea. Research interests: providing means of equal access to quality education, general education in Eritrea, training teachers to use electronic devices in teaching. Author of eight published scientific works. ORCID: https://orcid.org/0009000098801532. E-mail address: tes021221@gmail.com

Использование смартфонов для повышения эффективности образования кочевников в Эритрее: возможности и проблемы

Аннотация. Использование педагогической технологии, основанной на применении смартфонов, при обеспечении потребностей кочевников в образовании представляет собой инновационный способ устранения проблем доступа к образованию среди мобильных групп населения. Кочевые группы сталкиваются с серьезными препятствиями при получении доступа к стабильному и качественному обучению. Образование в Эритрее предоставляется бесплатно на всех уровнях, однако в районах с преобладанием кочевого населения его получает намного меньше людей, чем в среднем по стране. Целью исследования является изучение возможностей и проблем, связанных с интеграцией в образовательный процесс смартфонов как перспективного средства преодоления разрыва в доступе к образованию для кочевых групп и в отдаленных районах. Это предполагает решение таких задач, как определение степени доступности мобильных устройств для населения и цифрового обучающего контента; изучение готовности учителей к использованию технологии мобильного обучения. Научная новизна исследования состоит в том, что оно является первым в своем роде, содержащим первичный анализ возможностей и проблем использования технологий мобильного обучения для улучшения доступа кочевников к образованию в школах Эритреи. Приводится описательный анализ данных, собранных посредством анкетирования на базе руководств по проведению интервью среди учителей и обучающихся в районах проживания кочевников. Результаты показывают наличие высокого потенциала использования смартфона для преодоления неравенства в доступе к образованию в Эритрее. Выявлены ограничения, связанные с квалификацией учителей в сфере использования гаджетов и программного обеспечения, их готовностью к эффективному внедрению обучения с помощью смартфонов. Лицам, ответственным за формирование политики в области образования, рекомендуется разработать обоснованные проекты, нацеленные на совершенствование цифровых навыков педагогов.

Ключевые слова: обучение с использованием смартфона, образование в Эритрее, образовательное неравенство, образование кочевых групп.

Для цитирования: Окубамикаэль Т.Т. Использование смартфонов для повышения эффективности кочевого образования в Эритрее: возможности и проблемы // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 157–166. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.157

© Окубамикаэль Т.Т., 2025

Abstract. The use of smartphone-based pedagogical technology in addressing the educational needs of nomads is an innovative way to address the gaps in access to education among mobile populations. Nomadic populations face significant barriers in accessing sustainable and quality education. Education in Eritrea is provided free of charge at all levels, but in areas with a predominantly nomadic population, enrolment is significantly lower than the national average. The objective of this study is to explore the opportunities and challenges associated with integrating smartphones into the educational process as a promising means of bridging the gap in access to education for nomadic populations and in remote areas. This includes determining the extent to which mobile devices and digital learning content are available to the population; and examining teachers' readiness to use mobile learning technology. The study is innovative in that it is the first of its kind to provide an initial analysis of the opportunities and challenges of using mobile learning technologies to improve access to education for nomads in schools in Eritrea. A descriptive analysis of data collected through a questionnaire based on interview guides among teachers and learners in nomadic areas is presented. The results show that there is a high potential for using smartphones to overcome inequalities in access to education in Eritrea. Limitations related to teachers' skills in using gadgets and software, and their readiness to effectively implement smartphone-based learning are identified. Education policy makers are encouraged to develop evidence-based projects aimed at improving teachers' digital skills.

Keywords: smartphone-based learning, education in Eritrea, educational inequalities, nomadic education.

For citation: Okubamichael T.T. Smartphone Intervention to Leverage Nomadic Education in Eritrea: Opportunities and Challenges. *Higher education today.* 2025. No. 3. P. 157–155. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.157

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Introduction. The vision of nomadic education in the contemporary world underscores the importance of providing the nomadic learners with educational opportunities that are inclusive as well as culturally relevant to meet their needs and aspirations. Nomadic education is more advantageous and helps nomadic people to maintain their overall cultural traditions and beliefs. It can significantly improve social engagement and reduce educational disparities when its use is well-planned [8]. A study conducted by K.C. Ibe-Moses held that the most critical strategy for enhancing sustainable development in these societies is to equip them with the skills and knowledge they require to adapt to shifting environmental conditions [11]. Despite improvements in some areas, cross-cutting barriers in relation to access to quality education by these groups still linger. According to a UNICEF report [8], nomadic communities continue to face significant obstacles to accessing an education like remoteness, mobility difficulties, language, and cultural barriers [8].

Eritrea, situated in the Horn of Africa, shares borders with Djibouti, Ethiopia, Sudan, and the Red Sea. It is primarily an agricultural economy on which around 80 % of its population depends. Approximately 65 % out of the approximately 6 million population lives in rural areas, and a portion of the population are nomadic, herd animals with no permanent settlement [7]. The official school age in Eritrea school system is preprimary (KG) 4–5 (2 years), elementary level 6–10 (grade 1–5), middle level 11–13 (grade 6–8) and secondary level 14–17 (grade 9–12) [15].

To ensure no one is left behind, Eritrea – together with donor partners like UNICEF –introduced the Non-Formal Complementary Elementary Education (CEE) program in 2006–2007, primarily targeting out-of-school children aged 9 to 14 in nomadic communities [20]. Despite these efforts, educational participation rates vary significantly across regions, between urban and rural areas, and among children from nomadic communities. According to a recent Ministry of Education report, national gross enrollment rates stand at 22 % for pre-primary, 115 % elementary, 94 % for middle and 29 % for secondary levels [15]. These disparities are attributed to factors such as scattered settlements, nomadic lifestyles, socio-cultural and socio-economic barriers.

According to a country study report [14], the percentage of out-of-

school primary and middle school-age children in disadvantaged regions such as Gash Barka, Southern Red Sea, and Northern Red Sea – is alarmingly high. The rates reached 27.39 %, 84.48 %; 24.87 %, 71.40 %; and 20.80 %, 51.62 %, respectively, which significantly exceeds the national average (19 %, 40.88 %). The disparity becomes more evident when compared to the Central Region, which includes the capital city, Asmara, where the percentage of out-of-school children in primary and middle school is notably lower at 5.05 % and 2.75 %, respectively. Furthermore, the rural-urban divide is remarkably evident, with 57.32 % of rural children are out of school compared to 10.6 % of their urban counterparts [15].

One of the strongest and most important functions of Eritrea's Ministry of Education is its publication of the annual "Essential Education Indicator" report, which assesses the performance of the education system. This report is believed to be highly transparent with the issue of disparities in educational access and performance among schools throughout the country. The latest report indicates that the net enrollment ratio (NER) of the 2022/23 academic year in elementary, middle, and secondary levels was at 81.2 %, 41.4 %, and 20.9 %, respectively and contrasting with the 2015/16 report, 81.2 %, 40.9 %, and 19.0 % respectively, it shows not much improvement [15]. Generally, educational access in Eritrea's eastern and western lowlands remains challenging due to population dispersion and the remoteness of these areas.

Despite improvements in other areas, significant gaps persist in regions like Gash Barka, Southern Red Sea, and Northern Red Sea – areas primarily inhabited by nomadic and semi-nomadic communities. Therefore, the primary objective of the study was to explore the grounds of whether smartphone devices could be used as an intervention strategy to narrow the gap in nomadic and semi-nomadic pupils' participation.

Objective of the study. The study is aimed at identifying the opportunities and challenges to using mobile learning technologies to improve nomadic community participation in basic education in Eritrea. The study was guided by the following specific objectives:

1. To identify the students' access to mobile technology devices.
2. To analyze accessibility of digital content for learning in Eritrea.
3. To unveil teachers' capacity and acceptance to use mobile learning technologies for teaching.

Relevance of the study. The relevance of the study consists in addressing the information gap in the context of Eritrean mobile learning. Another factor is the contribution that mobile learning can make in the development of Eritrean education, its quality and accessibility. Moreover, digital online and offline mobile learning is growing fast all over the world. Finally, it is necessary to inform policy makers on issues of mobile learning technology innovations in education.

Methods and Materials. This study employed a mixed-methods approach, utilizing both qualitative and quantitative techniques. In order to assist nomadic education in Eritrea, the study aims to investigate the potential and difficulties of deploying smartphone-based interventions. By combining statistical data with in-depth stakeholder insights, a mixed-methods approach enables a thorough understanding of the subject [5]. The study was conducted in selected Eritrean regions which substantial nomadic populations, characterized by high mobility, low literacy rates, and dispersed settlements. Primary data collection included:

- structured questionnaires from 200 teachers and 450 students;
- semi-structured interview with school administrators and education experts.

To ensure reliable and valid sources were included in the study, secondary data were gathered from:

- academic databases using Boolean terminology;
- official Eritrean education documents.

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics by employing statistical software (SPSS), and thematic analysis was used to analyze qualitative data.

Literature Review

The rationality of using smartphones in the context of nomadic learning. A new method that could ease the access barrier to education for nomads is the use of mobile learning. By means of mobile learning systems, learners can access learning materials anywhere and everywhere using mobile phones [1]. This notion puts at center stage the concept that mobiles enable flexible learning by providing access to learning resources at any given time and location [4]. Smartphones can play a transformative role in providing education access to nomadic societies. They can host educational apps and platforms that provide access to lessons, videos, and interactive content. These platforms can be tailored to the needs of nomadic communities, offering offline functionality for areas with limited internet connectivity, enabling nomadic societies to access free and open educational resources, such as e-books, videos, and courses. Thus, resources can be downloaded and used offline, making them ideal for communities on the move [19].

Significant goals can be achieved by making educational content on smartphones customized to reflect the languages, cultures, and traditions of nomadic societies, making learning more engaging and relevant [21]. Producing localized and culturally relevant content would mean boosting the confidence of nomadic communities on the use of mobile learning technologies for learning while keeping their distinct culture and lifestyles. Continuous support and guidance for learners can also be ensured as smartphones can connect nomadic students with remote teachers via video calling apps, messaging apps, or online forums [13]. Additionally, F. Hardman, A.M. Sandi, noted that it is also possible with these

devices to collect data on educational progress and challenges encountered by nomadic learners. Such data can inform policymakers and improve educational interventions when required [9].

The significance of Smartphone goes to its ability to facilitate collaborative learning through social media groups, messaging apps, or online forums, allowing nomadic learners to share knowledge and support each other. If it is carefully designed and prioritized by policymakers, Smartphone can play a credible role in bridging the gender gap by providing girls and women in nomadic communities with access to education, especially in regions where cultural norms may restrict their access to traditional schooling [22]. Additionally, the innovation in the area of green energy looks more promising. The nature of their life makes many nomadic societies lack access to electricity. However, this problem is no longer an opaque challenge due to the invention of low-cost portable solar power. Thus, solar-powered smartphones and low-cost devices can ensure that education remains accessible even in remote areas [3].

Research results. The samples of this study were 450 8th and 11th grade students (225 male and 225 female) and 200 teachers from 15 junior and secondary schools in the nomadic inhabited regions in Eritrea. The findings from the students are computed by excluding 22 (4.9 %) (16 female & 6 male) questionnaires which are either not filled properly or not returned. Additionally, the findings are substantiated by in-depth interview with school directors and pedagogical leaders.

Demographic Characteristics of Students are presented in Table 1.

The age distribution analysis revealed the presence of overage students at both educational levels. This situation is basically the schools in the remote and nomadic inhabited areas are characterized by late age registration and repetition of students in the same class. This is against the official age of schooling at each level [15].

Figure 1 shows the access and type of mobile device by students. To sum up, 82.2 % of the students who took part in the survey have access to mobile technology devices. Therefore, this degree of access to mobile devices would mean the potential to support mobile learning is high.

Figure 2 displays the students' daily average usage of their mobile technology devices. Collectively, the chart shows that more than 50 % of the students engage with their mobile devices for more than 5 hours on a daily average. Therefore, this indicates that there is a possibility of changing this trend into an opportunity for mobile learning with active guidance from teachers.

Figure 3 portrays the students' response on the main purpose for which most students use their mobile technology device. Therefore, as is evidenced from this finding, the inclination of the students to use their mobile technology for education purposes is below average. This situation was also witnessed during the field survey where most of the students were frequently observed busy sharing and watching videos and listening to music. Providing guided activities to be referenced from up-loaded mobile educational applications could enhance the students' engagement with their mobile devices for educational purposes.

Figure 4 depicts students' reaction to the statement about motivation from their teachers to use their mobile devices for learning purposes. By contrasting this finding reviles that the implementation of mobile learning to support the education system in Eritrea could be affected negatively. It was also disclosed during the field survey that some teachers were openly arguing the negative impact of mobile devices weighs the positive impact. Moreover, the feedback from the in-depth interviews with school directors and pedagogy heads most teachers are in the position of outsmarted by the students and they do not feel confident applying mobile learning technologies into to teaching learning process. Furthermore,

Table 1

Demographic Characteristics of Students

Characteristics		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gender	Male	219	51.2	51.2	51.2
	Female	209	48.8	48.8	100.0
Age category	13–14	48	11.2	11.2	11.2
	15–16	93	21.7	21.7	32.9
	17–18	192	44.9	44.9	77.8
	19–20	82	19.2	19.2	97.0
	21 & above	13	3.0	3.0	100.0
Grade level	8th Grade	190	44.4	44.4	44.4
	11th Grade	238	55.6	55.6	100.0
Total		428	100.0	100.0	–

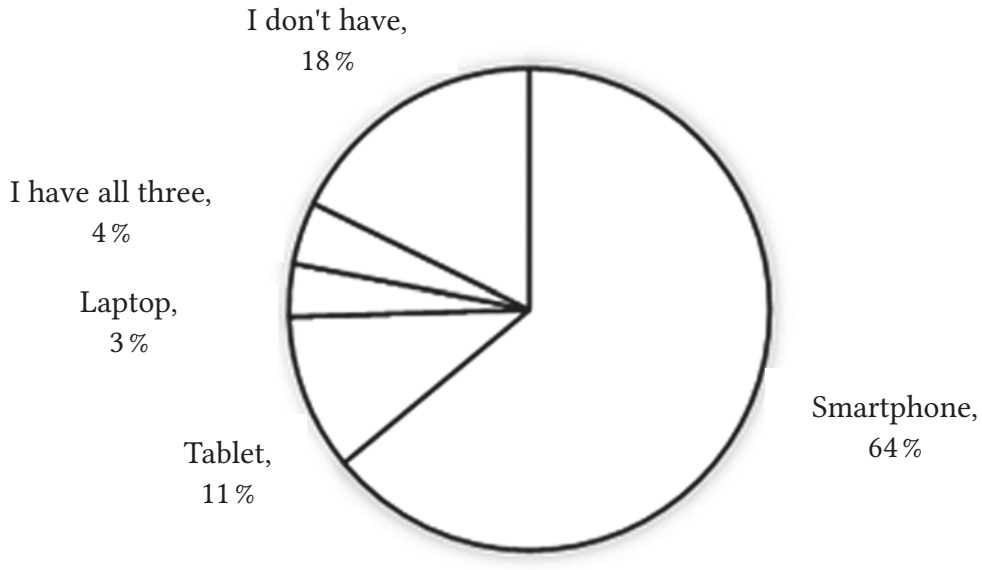


Figure 1. *Students' access to and type of mobile technology devices*

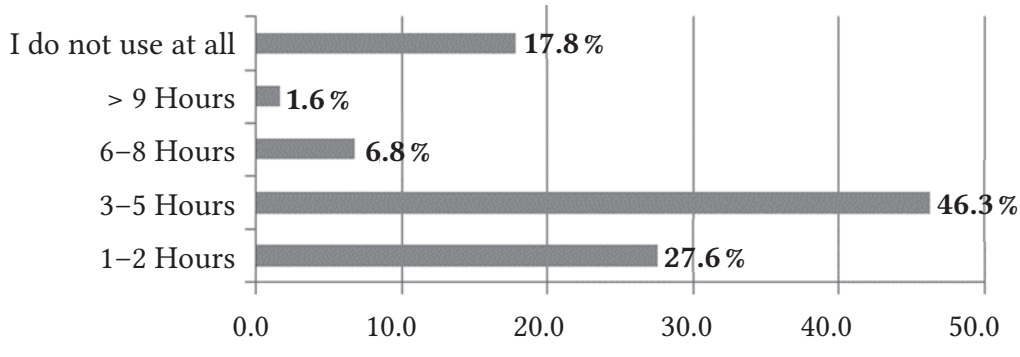


Figure 2. *Students' average daily usage of mobile technology devices*

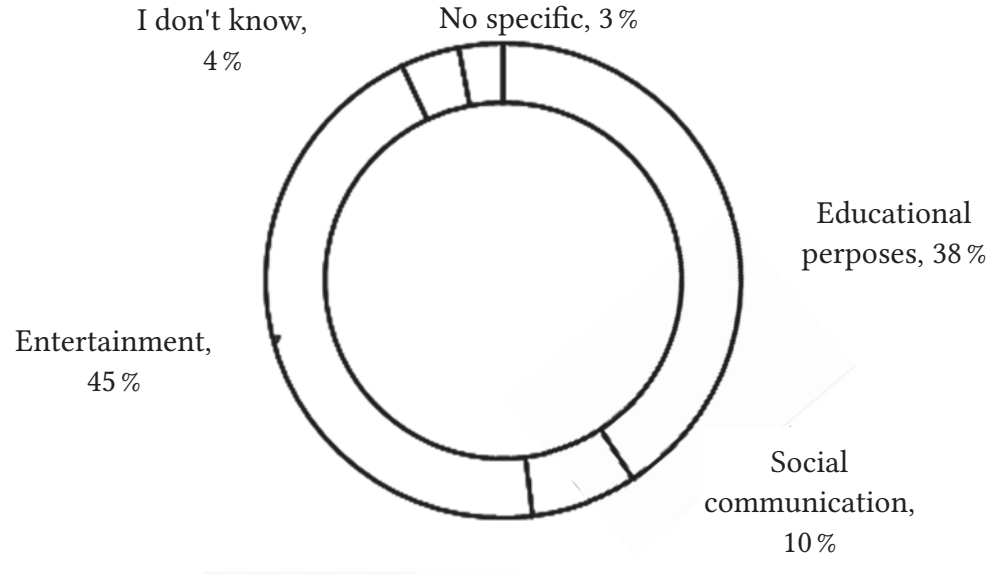


Figure 3. *Main purpose for which students use mobile devices*

majority of teachers do not allow students to bring smartphones to class for the fear of they might take videos of their activities then post on the internet though such violations are very rear in Eritrea.

Figure 5 displays the students' response on the sources of mobile learning and interactive applications. Therefore, this finding unveils that the main sources of the mobile learning materials are sharing among students with the help of the popular offline sharing application "*Shareit"* and upload them from the school's digital library resource. Moreover, the digital libraries within schools are fed by the National platform "*Rora digital library*" which is taking the initiatives to provide digital learning contents and install offline digital infrastructures in schools especially those in remote areas. Thus, the availability of these digital offline services can boost the opportunity to use smartphone as a strategy to provide educational services to the disadvantaged nomadic societies in Eritrea.

Table 2 shows the demographic characteristics of teachers who participated in this study. The table discloses that at least half of the teachers who took part in this study have less than five years of teaching experience. This situation would mean that they are fresh minded to accept any kind of training on the area of mobile assisted teaching technologies.

Figure 6 shows the teachers' response on the degree of digital learning materials availability for educational purposes in their schools. The graph reveals that the availability of digital resources in schools is moderate. Moreover, the report from the in-depth informants indicates that schools have relatively enough digital content like video, audio-visual equipment, and digital texts which can support adoption of mobile learning. Offline digital educational resources and interactive learning applications are mostly offered by Rora Digital Library. However, the majority of the teachers do not have the required skill and confidence to use these resources for teaching. Additionally, like the students, the teachers are also seen usually sharing and watching videos not related to educational purposes.

Figure 7 shows the teachers' reaction to the provision of training or professional development opportunities for teachers to enhance their capacity to use mobile learning technologies. As can easily be traced from the graph, most teachers had no chance of professional development opportunities on digital literacy and skill. This lack of training could hamper effective implementation of smartphone intervention to fill the gap in education provision and outcome. According to the information from Mr. Kiflom Michael, director of Rora Digital Library, though it is limited to the massive demand on ground, training is provided with close cooperation between their digital library and the ICT department of the Ministry of Education.

Discussion. The discussion is outlined under two overarching subtopics: Potentials and challenges.

Potentials for Smartphone Intervention

Access to Mobile. The results indicate that there is a greater proportion of students (82.2 %) who have mobile technology devices, where smartphones are the most common (64 %). Such increased access signifies great possibilities for the implementation of mobile learning programs. Nomadic schools can upload into the student's smartphone interactive learning contents and mobile game apps which respect the nomadic societies life style [21]. Surprisingly, there are no noted differences in the access to mobile devices among male and female students. This is a positive result as it indicates that m-learning programs can be developed without increasing gender inequalities [22]. Hence, given these findings, mobile phones can be utilized as transformative educational tools that would provide students from remote and nomadic areas with access to educational materials regardless of their physical location.

Daily Attendance. Approximately half of the students spend more than 5 hours a day on their portable devices. This level of screen time certainly has the potential to support mobile learning. It is possible to motivate learners slowly to shift their purpose of using mobile devices from entertainment to education [17]. The use of mobile technologies to a greater extent presents opportunities to integrate digital education into students' lives. Besides, students should work to make them understand the role of mobile devices in their learning by means of mobile projects and assignments, and interesting educational interactive computer software [18].

Digital Learning Materials. The offline digital resources such as those from Rora Digital Library serve as a great base for mobile learning initiatives. Since most students receive their learning materials through school or via offline sharing applications like "*Shareit*", there is a chance to broaden this system to enhance the accessibility of educational resources. The existence of digital libraries and offline digital content in schools will play a big part in closing the educational gap in the remote nomad areas. The national platform *RORA* Digital Library [19], is a promising agency in assuring the continuity of offline mobile learning resources and it is up to the schools to use this opportunity to improve the learning outcome of their students.

The Readiness for Training: in Learning Activities Within the Teachers' Demographic Profile, a major part of the respondents' age distribution is considerably younger as shown by 61 % being below 30 years and 27.5 % younger than 40 years. This profile indicates an understanding workforce that would accept new technologies given that proper education is offered. Therefore, in order to increase their willingness to adopt mobile learning technologies a targeted professional development initiative would be needed [10]. Additionally, most teachers hold at least bachelor's degrees (65.5 %), which suggests that they possess the academic background

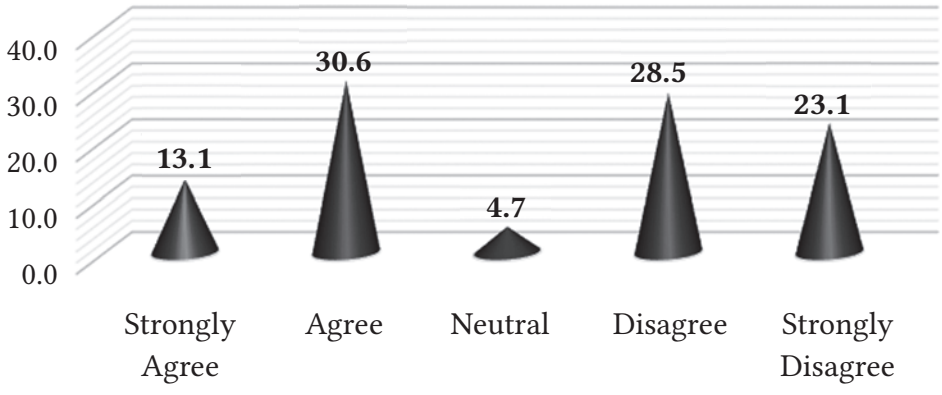


Figure 4. *Students' responses if teachers motivate them to use mobile in class*

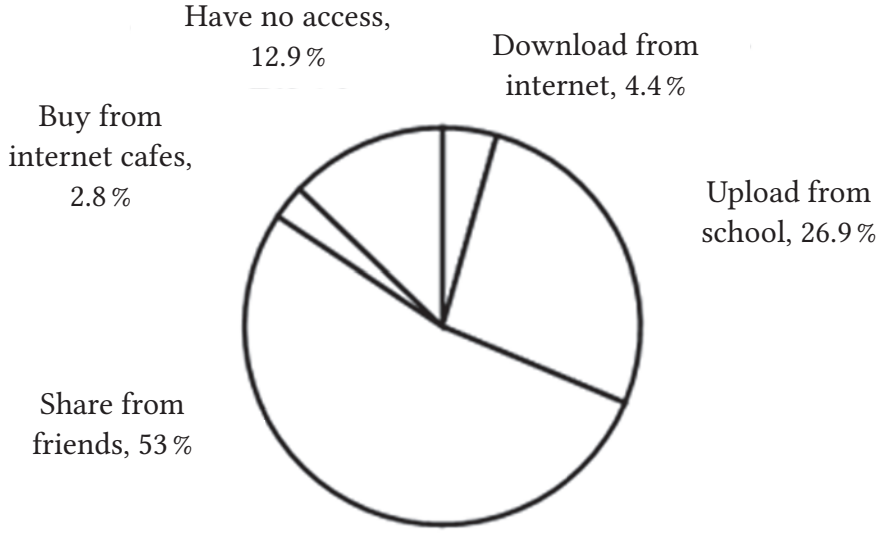


Figure 5. *How students mostly get mobile learning applications*

Table 2

Demographic characteristics of Teachers

Characteristics		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gender	Male	145	72.5	72.5	72.5
	Female	55	27.5	27.5	100.0
Age category	Below 30	122	61.0	61.0	61.0
	31–40	55	27.5	27.5	88.5
	41 & above	23	11.5	11.5	100.0
Educational Level	Diploma in education	58	29.0	29.0	29.0
	Bachelor's degree	131	65.5	65.5	94.5
	Post-graduate diploma	11	5.5	5.5	100.0
Teaching Experience	< 5 years	101	50.5	50.5	50.5
	6–15 years	75	37.5	37.5	88.0
	16–25 years	16	8.0	8.0	96.0
	26–35 years	8	4.0	4.0	100.0
Total		200	100.0	100.0	–

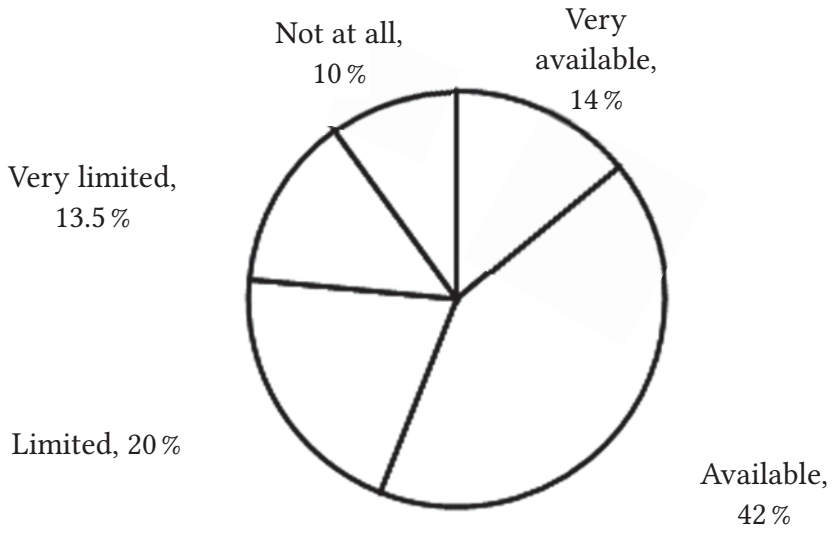


Figure 6. *Digital learning materials availability for learning*

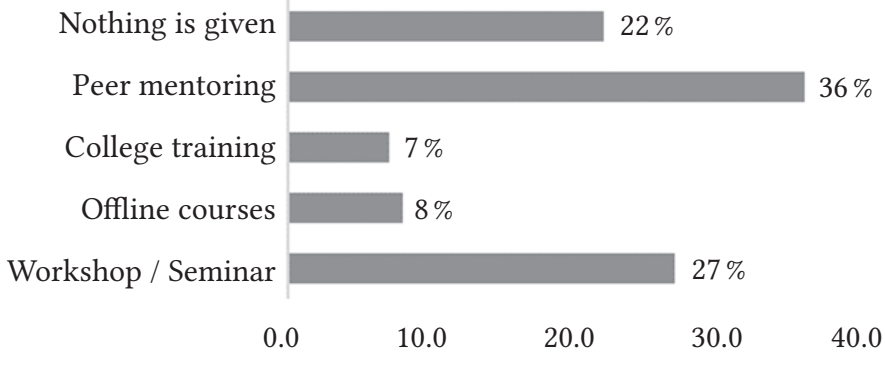


Figure 7. *Professional Training opportunities provided to teachers to enhance their capacity to use mobile learning technologies*

necessary to comprehend and utilize mobile learning tools.

Challenges Regarding Smartphone Intervention

Trends in Engagement. Nevertheless, despite the nearly universal access, the research shows that students are more likely to use mobile devices for entertainment purposes (45 %) rather than academic ones (38 %). This comment highlights the need for adequate control and visualization which assists in guiding through the students' use of mobile technologies in education [2]. The potential to serve more educational purposes is significant as 46.3 % of students use their gadgets for a minimum of 3–5 hours per day. The patterns could be altered fundamentally with the introduction of well-crafted captivating instructional software together with other teachers' activities. Moreover, developing localized digital learning contents which reflect the languages, cultures, and traditions of nomadic societies [21], could capture the drive of the students for more engagement in their own learning.

Skepticism and Resistance from Teachers. It is of great concern that, with a medium level of resources available, there is a good proportion of learners (51.6 %) who suggest that their teachers do not find it worthwhile motivating them to use mobile learning. In this issue a group of school directors and pedagogical leaders who were interviewed elaborated that teachers are concerned about the adverse effects of mobile devices and some of them feel technologically outsmarted by their students. This belief comes from poor digital literacy and lack of confidence in using mobile devices for teaching. Moreover, the fear of allowing smart phones into the class because of their misuse is responsible for stagnation of mobile learning resources. For instance, many teachers usually report that students who sit at the back in

the classroom share music and videos while the teacher is busy with teaching. This could make classroom management difficult and less effective teaching.

Inadequate Training. With the addition of offline materials, there are still some resources materials for training the teachers which appear to be at a standstill. Regarding this, the survey showed that 36 % of teachers admitted that they used fellow teachers to train them to acquire basic skills while 22 % had no chance for further training during digital literacy. These findings point to a serious need for sufficient formal pedagogy training which incorporates the use of mobile devices [16]. Despite efforts by the collaboration of the Ministry of Education's ICT Department and national organizations such as Rora Digital Library to offer training, the current provision is insufficient to meet the demand. The lack of training on how to effectively use mobile devices for teaching could result in poor implementation and limited impact of mobile learning initiatives [6]. Therefore, addressing these concerns through targeted training and capacity-building programs which accommodate a variety of local contexts is essential to fostering a supportive environment for m-learning.

Policy and Practice. The results of this study suggest that policymakers and educators in Eritrea should take several factors into consideration. To begin with, the notable mobile penetration among students offers a special chance to tackle the educational imbalance in the far-flung remote and nomadic areas of the country. However, this promise can only be achieved if teachers are sufficiently trained and supported to devise m-learning plans [12]. Moreover, Rora Digital Library is a good start [19], but more offline resources and training are needed. Finally, although small, closing the gap between students with and those without access to mobile phones is essential for equal educational opportunity for all students.

Conclusion. The results of this work highlight both the great promise and the formidable difficulties concerning the adoption of mobile learning in the nomad populated areas of Eritrea. Thankfully, there is much to celebrate in the form of mobile device ownership and the heavy engagement of students parallels access to these devices. In addition, the existence of offline learning materials and the young teaching staff further supports the possibility of mobile learning implementation. However, challenges such as the limited use of mobile devices for educational purposes, teacher resistance, and lack of training must be addressed for successful implementation.

Recommendation for Future Research. Despite the reliable information this report has, it still has flaws that must be addressed. The results might not be useful outside of the context in which they were gathered, since the sample was limited to the nomadic populated areas of Eritrea. It might be worthwhile investigating the long-term effects of mobile-learning interventions on students and consider how to address teachers' resistance to newer technologies.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Albelali S.A., Alaulamie A.A. Gender differences in students' continuous adoption of mobile learning in Saudi Higher Education. *2nd Intenational Conference on Computer Applications & Information Security (ICCAIS)*. 2019. P. 1–5.
2. Bober M., Hynes D. Tools for entertainment or learning? Exploring students' and tutors' domestication of mobile devices. *Networked Learning: Reflections and Challenges*. 2018. P. 149–166.
3. Cedillo A., Simons B., Ermilio J., Hunt I. Implementation and evaluation of solar powered wireless intranet devices in rural schools in Ratanakiri Province, Cambodiaю *IEEE Global Humanitarian Technology Conference (GHTC)*. IEEE, 2023. P. 90–96.
4. Chibisa A., Mutambara D. Determinants of High School Learners' Continuous Use of Mobile Learning during the Covid-19 Pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2022. Vol. 21, No. 3. P. 1–21.
5. Creswell J.W., Clark V.L.P. Designing and Conducting Mixed Methods Research. CA: Sage Publications, 2017. 520 p.
6. Crompton H., Olszewski B., Bielefeldt T. The mobile learning training needs of educators in technology-enabled environments. *Professional Development in Education*. 2016. Vol. 42, No. 3. P. 482–501.
7. DeMarco N. Sustainable agriculture in Eritrea. Available at: https://borgenproject.org/sustainable-agriculture-in-eritrea/ (date of the Application: 01.04.2025).
8. Dyer C. Education inclusion as a border regime: implications for mobile pastoralists in Ethiopia's Afar region. *Migration, Borders and Education*. Routledge, 2020. P. 39–59.
9. Hardman F., Sandi A. M. School Improvement in Rural Settings: A Review of International Research and Practice. *Rural School Improvement in Developing Countries*. 2024. P. 1–35.
10. Hennessy S., D'Angelo S., McIntyre N., Koomar S., Kreimeia A., Cao L., Zubairi A. Technology use for teacher professional development in low-and middle-income countries: A systematic review. *Computers and Education Open*. 2022. Vol. 3. P. 100080.
11. Ibe-Moses K.C., Nwokonko R.N. Nomadic educational policy implementation and sustainable development among the nomads in Nigeria. Faculty of Education, Kampala International University in Tanzania, 2020. 169 p.
12. Lucas M. External barriers affecting the successful implementation of mobile educational interventions. *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 107. P. 105509.
13. Makoza F. The students' use of mobile instant messaging applications: Deleuze and Guattari's nomadism analysis. *Rhizome Metaphor: Legacy of Deleuze and Guattari in Education and Learning*. Singapore: Springer Nature Singapore, 2023. P. 173–192.
14. Ministry of Education of Eritrea. Out-Of-School Children Initiative. Eritrea Country Study (Final Draft). Asmara: Ministry of Education of Eritrea, 2016. P. 25–48.

15. Ministry of Education of Eritrea. Eritrea: Essential Education Indicators 2022/23. Asmara: Ministry of Education of Eritrea, 2023. P. 17–31.
16. Okai-Ugbaje S., Ardzejewska K., Imran A. A mobile learning framework for higher education in resource constrained environments. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27, No. 8. P. 11947–11969.
17. Radesky J.S., Christakis D.A. Increased screen time: Implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics*. 2016. Vol. 63, No. 5. P. 827–839.
18. Rodríguez A.I., Riaza B.G., Gómez M.C.S. Collaborative learning and mobile devices: an educational experience in primary education. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 72. P. 664–677.
19. Shabait. Advantages of digital library in vocational training. Eritrea: Ministry of Information, 2024. Available at: https://shabait.com (date of the Application: 01.04.2025).
20. Tesfu Tekle, Mukirae Njihia, Norbert Ogeta, Michael Habtu. Contribution of complementary elementary education towards transition of nomadic pupils from non-formal to middle school education in Habero Sub-Zone, Eritrea. *Journal of Education and Practice*. 2015. Vol. 6, No. 24. P. 71–79.
21. Traxler J. Learning with mobiles: the global south. *Research in Comparative and International Education*. 2018. Vol. 13, No. 1. P. 152–175.
22. GSMA. The mobile gender gap report. London: GSMA, 2019. Available at: https://www.gsmaintelligence.com/research (date of the Application: 01.03.2025).

Поступила в редакцию: 26.04.2025
Поступила после рецензирования: 27.05.2025
Поступила к публикации: 09.06.2025

Received: 26.04.2025
Revised: 27.05.2025
Accepted: 09.06.2025

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.167 УДК 378.147

Мустафаев Р.К.,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

МУСТАФАЕВ РУСТАМ КАМАЛОВИЧ

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова. Сфера научных интересов: качество образования, наставничество и критерии конкурентоспособности в системе образования, усовершенствование методологии и технологий высшего образования. Автор одой опубликованной научной работы. Электронная почта: m333mm95@gmail.com

RUSTAM K. MUSTAFAEV

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Foreign Languages No. 1, Plekhanov Russian University of Economics. Research interests: quality of education, mentoring, criteria of competitiveness in the education system, improvement of methodology and technologies of higher education. Author of one published scientific work. E-mail address: m333mm95@gmail.com

Модели наставничества в современном университете: традиции и инновации

Аннотация. Рассматриваются традиционные и инновационные модели наставничества в современных университетах. Проанализированы основные подходы к организации наставнической деятельности, выявлены ключевые компоненты эффективных моделей наставничества. Особое внимание уделяется трансформации института наставничества в условиях цифровизации образования и внедрения персонализированного подхода к обучению. На основе анализа практического опыта российских вузов представлены наиболее перспективные модели наставничества, способствующие профессиональному становлению студентов и преподавателей. Выявлены основные проблемы реализации наставничества в высшем образовании и предложены пути их решения. Представлена интегративная модель наставничества, учитывающая традиционные практики и современные инновационные подходы.

Ключевые слова: высшее образование, модели наставничества в университете, интегративная модель наставничества.

Для цитирования: *Мустафаев Р.К.* Модели наставничества в современном университете: традиции и инновации // Высшее образование сегодня. 2025. № 3. С. 167–173. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.167

Abstract. The article examines traditional and innovative mentoring models in modern universities. The main approaches to the organization of mentoring activities are analyzed, the key components of effective mentoring models are identified. Special attention is paid to the transformation of the institute of mentoring in the context of digitalization of education and the introduction of a personalized approach to learning. Based on the analysis of the practical experience of Russian universities, the most promising mentoring models are presented that contribute to the professional development of students and teachers. The main problems of mentoring in higher education are identified and ways to solve them are proposed. An integrative mentoring model is presented that takes into account traditional practices and modern innovative approaches.

Keywords: higher education, university mentoring models, integrative mentoring model.

For citation: Mustafaev R.K. The Mentoring Models at a Modern University: Traditions and Innovations. *Higher education today*. 2025. No. 3. P. 167–173. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.03.P.167

© Мустафаев Р.К., 2025

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Институт наставничества на протяжении многих веков остается одним из наиболее эффективных механизмов передачи знаний, опыта и ценностей от одного поколения к другому. В современном университете наставничество приобретает особую значимость в связи с необходимостью адаптации студентов к сложной академической среде, развития их профессиональных и личностных качеств, а также обеспечения преемственности научно-педагогических школ [6, с. 112].

Традиционные модели наставничества, сложившиеся в системе высшего образования, трансформируются под влиянием цифровизации, персонализации обучения и изменения запросов рынка труда. Возникает необходимость в разработке инновационных подходов к организации наставнической деятельности, которые сочетали бы в себе лучшие традиции академической среды и возможности современных образовательных технологий [8, с. 19].

Цель данной статьи – представить результаты анализа традиционных и инновационных моделей наставничества в современном университете, описать их ключевые компоненты, преимущества и ограничения, а также перспективные направления развития института наставничества в высшем образовании.

Наставничество в высшем образовании представляет собой сложный, многоаспектный феномен, который рассматривается исследователями в различных контекстах: как форма педагогического взаимодействия, как метод профессионального развития, как средство адаптации к академической среде. Е.Г. Гиндес, И.А. Троян и Л.А. Кравченко определяют наставничество в высшем образовании как «целенаправленный процесс передачи профессионального опыта, знаний, навыков и ценностных установок от более опытного субъекта (наставника) к менее опытному (наставляемому) с целью профессионального и личностного развития последнего» [6, с. 115].

В научной литературе представлены различные подходы к типологизации моделей наставничества. Так, А.И. Артюхина и соавторы выделяют:

- традиционную модель: один наставник – один наставляемый;
- групповую модель: один наставник – группа наставляемых;
- реверсивную модель: молодой специалист выступает наставником для более опытного сотрудника в вопросах новых технологий;
- виртуальную модель: наставничество с использованием цифровых технологий) [2, с. 33].

О.В. Гукаленко дополняет данную типологию, предлагая термины «флеш-наставничество» (краткосрочное наставничество для решения конкретной проблемы) и «командное наставничество» (наставническая деятельность осуществляется группой специалистов различного профиля) [8, с. 20].

Особое внимание в современных исследованиях уделяется личностно-компетентностной модели наставника. Д.В. Тарбеев отмечает, что в контексте профессионального самоопределения студентов наставник должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и развитыми личностными качествами: эмпатией, коммуникативностью, рефлексивностью [10, с. 179]. Данный подход предполагает разработку персонализированных программ наставничества, учитывающих индивидуальные особенности и потребности наставляемых.

Цифровая трансформация образовательной сферы обусловила появление новых моделей наставничества, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий. Ранее мы подчеркивали необходимость формирования у педагогов-наставников цифровых компетенций, позволяющих эффективно осуществлять наставническую деятельность в электронной об-

разовательной среде [9, с. 107]. Л.И. Горелова и Н.В. Уварина рассматривают возможности цифровых сообществ для реализации технологии педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателей, отмечая, что виртуальное пространство создает новые формы взаимодействия между наставниками и наставляемыми [7, с. 82].

Традиционные модели наставничества в университете сложились исторически и продолжают играть важную роль в академической среде. К ним относятся:

- научное наставничество: научный руководитель – студент или аспирант;
- кураторство: куратор – студенческая группа;
- профессиональное наставничество: опытный преподаватель – начинающий преподаватель.

Данные модели характеризуются непосредственным взаимодействием наставника и наставляемого, четкой иерархичностью, долгосрочностью отношений.

Институт кураторства является одним из наиболее распространенных компонентов воспитательной работы в вузе. Как отмечают Е.Л. Бобылев и соавторы, куратор выполняет разнообразные функции: информационную, организационную, коммуникативную, контролирующую, творческую [4, с. 43]. Основная задача куратора – помочь студентам адаптироваться к условиям обучения в университете, сформировать сплоченный коллектив, создать условия для раскрытия потенциала каждого обучающегося.

Однако, несмотря на свою значимость, институт кураторства сталкивается с рядом проблем. Во-первых, наблюдается формализация деятельности кураторов, когда их работа сводится к заполнению документации и проведению обязательных мероприятий. Во-вторых, часто куратором назначают преподавателя без учета его личностных качеств, мотивации и подготовленности к выполнению данной роли. В-третьих, высокая учебная нагрузка преподавателей оставляет мало времени для качественного выполнения кураторских обязанностей.

Научное наставничество реализуется преимущественно в рамках подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ, а также в процессе привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности. Эффективность данной модели во многом зависит от личной заинтересованности научного руководителя в развитии своего подопечного, от его готовности делиться знаниями и опытом. Практика показывает, что наиболее успешные примеры научного наставничества связаны с включением обучающихся в реальные научные проекты, созданием научных школ и исследовательских коллективов.

Профессиональное наставничество в отношении начинающих преподавателей реализуется в университетах не системно. Часто отсутствуют формальные программы адаптации молодых специалистов, и их профессиональное становление зависит от личной инициативы более опытных коллег. Как отмечает О.В. Гукаленко, недостаточное внимание к профессиональному становлению начинающих преподавателей приводит к снижению качества преподавания, повышению текучести кадров, разрыву преемственности в научно-педагогических школах [8, с. 21].

Таким образом, традиционные модели наставничества в университете сохраняют свою актуальность, но требуют модернизации с учетом современных реалий и вызовов высшего образования.

Инновационные модели наставничества, развивающиеся в современных университетах, характеризуются гибкостью, вариативностью форм взаимодействия наставника и наставляемого, использованием цифровых технологий, ориентацией на персонализацию образовательного процесса.

Одной из перспективных моделей является peer-to-peer наставничество (взаимное наставничество), в рамках которого студенты старших курсов выступают в роли наставников для первокурсников. Данная модель успешно реализуется во многих российских вузах и показывает высокую эффективность в адаптации первокурсников к академической среде. Так, в Казанском федеральном университете действует программа «Студенческий наставник», в рамках которой опытные обучающиеся помогают первокурсникам освоиться в университете, знакомят их с традициями вуза, оказывают поддержку в учебной деятельности.

Т.А. Борзова отмечает, что взаимное наставничество способствует формированию у студентов-наставников педагогических компетенций, лидерских качеств, ответственности, а у наставляемых – более быстрой адаптации к условиям обучения в университете, повышению мотивации к учебной деятельности [5, с. 324]. Важным преимуществом данной модели является психологическая близость между наставником и наставляемым, что облегчает процесс коммуникации и повышает доверие к передаваемой информации.

Другой инновационной моделью является командное наставничество, в рамках которого наставническую деятельность осуществляет группа специалистов различного профиля. Данная модель позволяет обеспечить комплексное сопровождение профессионального становления студентов. Например, в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации действует программа «Команда наставников», объединяющая преподавателей, представителей работодателей, выпускников, которые совместно участвуют в профессиональном развитии обучающихся.

Важную роль в современном университете играет цифровое наставничество, основанное на

использовании информационно-коммуникационных технологий. Мы выделяем следующие формы цифрового наставничества: онлайн-консультирование, вебинары, дистанционные мастер-классы, менторинг в социальных сетях и мессенджерах [9, с. 108]. Цифровое наставничество позволяет преодолеть временные и пространственные ограничения традиционных моделей, обеспечить непрерывность взаимодействия наставника и наставляемого, расширить круг участников наставнической деятельности.

В.М. Агафонова описывает опыт реализации модели наставничества в педагогическом образовании, основанной на сетевом взаимодействии университета и школ [1, с. 49]. В рамках данной модели студенты педагогических направлений проходят практику под руководством опытных учителей-наставников, а преподаватели университета оказывают методическую поддержку учителям в освоении современных образовательных технологий. Таким образом, создается единое образовательное пространство, в котором все участники взаимодействия выступают в роли как наставников, так и наставляемых.

А.И. Артюхина и соавторы представляют модель наставничества в рамках федеральной инновационной площадки «Система персонализированной подготовки в высшем учебном заведении» [3, с. 38]. Ключевой особенностью данной модели является построение индивидуальных образовательных траекторий для каждого обучающегося с учетом его личностных особенностей, интересов и профессиональных планов. Наставник выступает в роли тьютора, помогающего студенту определить образовательные цели, выбрать оптимальные пути их достижения, отследить прогресс и корректировать образовательную траекторию.

Анализ практики реализации наставничества в современных университетах позволяет выявить ряд проблем, требующих системного решения.

Одной из ключевых проблем является отсутствие системного подхода к организации наставнической деятельности. Часто инициативы в области наставничества носят фрагментарный характер, не интегрированы в общую стратегию развития университета, не поддерживаются соответствующими ресурсами. Как отмечает О.В. Гукаленко, для эффективной реализации системы наставничества необходимо создание нормативно-правовой базы, регламентирующей права и обязанности наставников и наставляемых, механизмы стимулирования наставнической деятельности, критерии оценки ее результативности [8, с. 22].

Другой проблемой является недостаточная подготовка наставников к выполнению своей роли. Часто предполагается, что профессиональной компетентности достаточно для того, чтобы быть эффективным наставником, однако наставническая деятельность требует специфических навыков и компетенций. Д.В. Тарбеев подчеркивает необходимость разработки программ подготовки наставников, которые включали бы как теоретический компонент (психолого-педагогические основы наставничества, современные методы и технологии наставнической деятельности), так и практический (развитие коммуникативных навыков, умений в области коучинга и фасилитации) [10, с. 181].

На основе анализа практического опыта российских вузов можно выделить пути решения проблем реализации наставничества.

1. Разработка и внедрение комплексной системы наставничества, интегрированной в стратегию развития университета. Примером может служить программа «Наставничество 360°», реализуемая в Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана, которая объединяет различные формы наставничества (кураторство, научное руководство, менторинг от работодателей, peer-to-peer наставничество) в единую систему.

2. Создание центров наставничества, координирующих наставническую деятельность на уровне университета. Такие центры могут выполнять функции методической поддержки наставников, организации их обучения, мониторинга эффективности наставнических практик. Например, в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» действует Центр наставничества, который разрабатывает методические материалы, организует тренинги для наставников, проводит исследования в области наставничества.

3. Внедрение цифровых платформ для поддержки наставнической деятельности. Такие платформы могут обеспечивать удобный формат коммуникации между наставниками и наставляемыми, доступ к методическим материалам, автоматизацию административных процессов. В Томском государственном университете разработана цифровая платформа «Наставник.pro», которая позволяет студентам выбирать наставников, а наставникам – формировать свой «цифровой профиль» с указанием компетенций и достижений.

4. Развитие сотрудничества университетов с работодателями в области наставничества. Привлечение представителей бизнеса и профессиональных сообществ к наставнической деятельности позволяет обеспечить практикоориентированность образовательного процесса, знакомить студентов с реальными профессиональными задачами. Примером может служить программа «Кадровый резерв» в Санкт-Петербургском политехническом университете, в рамках которой студенты получают наставническую поддержку от сотрудников компаний-партнеров.

Таблица

Сравнительная характеристика традиционных и инновационных компонентов наставничества в университете

Компонент модели	Традиционный подход	Инновационный подход
Цель наставничества	Передача знаний и опыта	Создание условий для самореализации и профессионального развития
Роль наставника	Руководитель, контролер	Фасилитатор, коуч, тьютор
Характер взаимодействия	Иерархический, субъект-объектный	Партнерский, субъект-субъектный
Формы взаимодействия	Очные встречи, консультации	Сочетание очных и дистанционных форм, использование цифровых платформ
Содержание наставничества	Преимущественно академическое (помощь в освоении учебного материала)	Комплексное (академическое, профессиональное, личностное развитие)
Продолжительность	Долгосрочное	Вариативное (от краткосрочного до долгосрочного)
Оценка эффективности	По формальным показателям (успеваемость, публикационная активность)	По комплексу показателей, включая субъективную оценку удовлетворенности

5. Разработка и внедрение системы мотивации и стимулирования наставнической деятельности. В ряде университетов наставничество учитывается при составлении эффективного контракта с преподавателями, что повышает их заинтересованность в качественном выполнении наставнических функций.

На основе анализа традиционных и инновационных моделей наставничества (см. Таблицу), а также проблем их реализации, можно предложить интегративную модель наставничества, учитывающую современные тенденции развития высшего образования.

Интегративная модель наставничества предполагает сочетание традиционных и инновационных подходов, гибкость и вариативность форм наставнической деятельности, ориентацию на персонализацию образовательного процесса. Ниже приведены ее ключевые компоненты.

1. Многоуровневость наставничества, предполагающая реализацию наставнической деятельности на различных уровнях: студент – студент, преподаватель – студент, преподаватель – преподаватель, работодатель –студент.

2. Вариативность форм наставничества, учитывающая разнообразие запросов и потребностей наставляемых, специфику образовательных программ и направлений подготовки.

3. Интеграция очных и дистанционных форм взаимодействия, использование возможностей цифровой образовательной среды.

4. Персонализация наставнической деятельности, построение индивидуальных траекторий профессионального развития.

5. Мониторинг и оценка эффективности наставничества на основе комплекса показателей, включающего как объективные (академические достижения, профессиональные компетенции), так и субъективные (удовлетворенность, мотивация) критерии.

6. Постоянное совершенствование наставнической деятельности на основе обратной связи от всех участников процесса.

Схематически интегративная модель наставничества представлена на Рисунке.

Наставничество в современном университете представляет собой сложную, многоаспектную систему, интегрирующую традиционные и инновационные подходы к организации взаимодействия наставников и наставляемых. Эффективность наставничества во многом зависит от системности его организации, готовности наставников к выполнению своей роли, создания условий для мотивации всех участников наставнической деятельности.

Интегративная модель наставничества, предложенная в данной статье, позволяет объединить преимущества традиционных и инновационных подходов, обеспечить гибкость и вариативность форм наставнической деятельности, ориентацию на персонализацию образовательного процесса. Данная модель может быть адаптирована с учетом специфики конкретного университета, особенностей образовательных программ и направлений подготовки.

Перспективными направлениями развития наставничества в высшем образовании являются цифровизация наставнической деятельности, расширение сетевого взаимодействия с работодателями и профессиональными сообществами, развитие международного сотрудничества в области наставничества, разработка и внедрение программ подготовки наставников.

Рисунок. *Интегративная модель наставничества*

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агафонова В.М.* Наставничество в высшем педагогическом образовании: концепция, модель, и перспективы развития // Казанская наука. 2024. № 8. С. 48–50.
2. *Артюхина А.И., Великанов В.В., Великанова О.Ф.* Контуры многовариантной модели наставничества в университете // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. С. 33–37.
3. *Артюхина А.И., Шишкина Е.В., Чумаков В.И., Рыбин А.А., Кузнецова В.А.* Наставничество в структуре содержания федеральной инновационной площадки «Система персонализированной подготовки в высшем учебном заведении» // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2024. Т. 23, № S2. С. 36–47.
4. *Бобылев Е.Л., Самохвалова И.Ю., Чудакова А.О., Щеулова Е.А.* Институт кураторства – компонент воспитательной работы в вузе: история вопроса, актуальные проблемы и перспективы развития // Высшее образование сегодня. 2023. № 6. С. 42–48.
5. *Борзова Т.А.* Роль наставничества в профессиональном становлении студентов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1 (110). С. 324–325.
6. *Гиндес Е.Г., Троян И.А., Кравченко Л.А.* Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 8-9. С. 110–129.
7. *Горелова Л.И., Уварина Н.В.* Практика реализации технологии педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателей в цифровом сообществе // Высшее образование сегодня. 2023. № 3. С. 80–85.
8. *Гукаленко О.В.* Современное состояние и проблемы реализации системы наставничества в условиях непрерывного образования // Высшее образование сегодня. 2023. № 3. С. 18–23.
9. *Мустафаев Р.К.* Определение цифровых компетенций педагога-наставника в условиях цифровой трансформации образовательной сферы // Высшее образование сегодня. 2024. № 6. С. 106–110.
10. *Тарбеев Д.В.* О некоторых аспектах разработки личностно-компетентностной модели наставника в контексте профессионального самоопределения студентов высших учебных заведений // Современный ученый. 2023. № 4. С. 178–183.
11. *Vlasova I.V.* Teaching business communication in a foreign language as a means of forming general cultural and professional competencies of technical university students // Высшее образование сегодня. 2021. № 1. С. 44–47.

REFERENCES

1. Agafonova V.M. Nastavnichestvo v vysshem pedagogicheskom obrazovanii: koncepciya, model', i perspektivy razvitiya [Mentoring in higher pedagogical education: concept, model, and development prospects]. *Kazan Science.* 2024. No. 8. P. 48–50. (in Russian).
2. Artyuhina A.I., Velikanov V.V., Velikanova O.F. Kontury mnogovariantnoj modeli nastavnichestva v universitete [Contours of a multivariate model of mentoring at the university]. *Modern problems of science and education.* 2023. No. 4. P. 33–37. (in Russian).

3. Artyuhina A.I., Shishkina E.V., Chumakov V.I., Rybin A.A., Kuznecova V.A. Nastavnichestvo v strukture soderzhaniya federal'noj innovacionnoj ploshchadki "Sistema personalizirovannoj podgotovki v vysshem uchebnom zavedenii" [Mentoring in the structure of the content of the federal innovation platform "System of personalized training in higher education institutions"]. *Cardiovascular therapy and prevention.* 2024. Vol. 23, No. S2. P. 36–47. (in Russian).
4. Bobylev E.L., Samohvalova I.Yu., Chudakova A.O., Shcheulova E.A. Institut kuratorstva – komponent vospitatel'noj raboty v vuze: istoriya voprosa, aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya [The Institute of curatorship is a component of educational work in higher education institutions: background, current problems and development prospects]. *Higher education today*. 2023. No. 6. P. 42–48. (in Russian).
5. Borzova T.A. Rol' nastavnichestva v professional'nom stanovlenii studentov [The role of mentoring in the professional development of students]. *The world of science, culture, education.* 2025. No. 1 (110). P. 324–325. (in Russian).
6. Gindes E.G., Troyan I.A., Kravchenko L.A. Nastavnichestvo v vysshem obrazovanii: koncepciya, model' i perspektivy razvitiya [Mentoring in higher education: concept, model and development prospects]. *Higher education in Russia.* 2023. Vol. 32, No. 8-9. P. 110–129. (in Russian).
7. Gorelova L.I., Uvarina N.V. Praktika realizacii tekhnologii pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'noj deyatel'nosti prepodavatelej v cifrovom soobshchestve [The practice of implementing technology for pedagogical support of teachers' professional activities in the digital community]. *Higher Education Today.* 2023. No. 3. P. 80–85. (in Russian).
8. Gukalenko O.V. Sovremennoe sostoyanie i problemy realizacii sistemy nastavnichestva v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya [The current state and problems of the implementation of the mentoring system in the context of continuing education]. *Higher education today.* 2023. No. 3. P. 18–23. (in Russian).
9. Mustafaev R.K. Opredelenie cifrovyh kompetencij pedagoga-nastavnika v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovatel'noj sfery [Defining the digital competencies of a teacher-mentor in the context of the digital transformation of the educational sphere]. *Higher Education Today.* 2024. No. 6. P. 106–110. (in Russian).
10. Tarbeev D.V. O nekotoryh aspektah razrabotki lichnostno-kompetentnostnoj modeli nastavnika v kontekste professional'nogo samoopredeleniya studentov vysshih uchebnyh zavedenij [On some aspects of the development of a mentor's personal competence model in the context of professional self-determination of students of higher educational institutions]. *Modern Scientist.* 2023. No. 4. P. 178–183. (in Russian).
11. Vlasova I.V. Teaching business communication in a foreign language as a means of forming the general cultural and professional competencies of technical university students. *Higher education today.* 2021. No. 1. P. 44–47. (in Russian).

Поступила в редакцию: 24.04.2025
Поступила после рецензирования: 22.05.2025
Поступила к публикации: 04.06.2025

Received: 24.04.2025
Revised: 22.05.2025
Accepted: 04.06. 2025

Рекомендации и правила для авторов журнала «Высшее образование сегодня»

Статьи, направляемые для публикации в журнал, должны отвечать его тематической направленности, освещать результаты исследований и/или опыт решения проблем науки и практики, содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и/или практический интерес. Статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и/или рассмотрение Редакционным советом (членами Редакционной коллегии), а также проверку на оригинальность. Редакцией принимаются к рассмотрению оригинальные материалы (минимальный процент оригинальности – 70 % по Антиплагиат ВУЗ) на русском и английском языках, имеющие объем не менее 10 000 и не более 20 000 знаков с пробелами (включая аннотацию и список литературы), не опубликованные ранее в других печатных и электронных изданиях, соответствующие требованиям к научным статьям, а также правилам оформления статей, размещенным на сайте журнала в разделе «Информация для авторов» (https://hetoday.ru). Статьи направляются во вложении к электронному письму в виде файла формата Документ Word (*.docx) или Документ Word 97-2003 (*.doc) на **электронный адрес**: hetoday@rosnou.ru.

Название файла должно состоять из фамилии автора (первого автора) и первых трех слов названия статьи (Иванов_Деятельность научных учреждений).

Все публикуемые сведения должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- краткие сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (при наличии), ученая степень, ученое звание, должность с указанием полного наименования организации, сфера научных интересов, количество опубликованных научных работ, адрес электронной почты. На русском языке все приводимые данные даются без сокращений;
- УДК (http://teacode.com/online/udc/);
- фамилии и инициалы всех авторов (соавторов), место работы каждого автора;
- персональный идентификационный номер автора научных публикаций (при наличии);
- название статьи на русском и английском языках (название должно отражать содержание статьи);
- аннотация (объем – 150–200 слов) на русском и английском языках. В структуре аннотации могут быть выделены цель статьи, методы и результаты исследования;
- ключевые слова (5–7 слов или словосочетаний) на русском и английском языках;
- список цитируемой литературы на русском языке (не более 20 источников), оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008;
- список литературы, адаптированный к требованиям международных наукометрических баз данных (References). Ссылки на работы, находящиеся в печати, не приводятся.

Отдельными файлами высылаются:

- карточки авторов, содержащие следующие сведения: фамилия, имя, отчество (при наличии), ученая степень, ученое звание, должность с указанием полного наименования организации, почтовый адрес с индексом для направления авторского экземпляра, контактный телефон, сфера научных интересов, количество опубликованных научных работ, личная электронная почта для ведения переписки с редакцией журнала и коллегами;
- копии всей содержащейся в материале графики – рисунков, схем (формат JPEG или TIFF, разрешение – не менее 300 dpi); графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;
- личные фотографии авторов портретного плана (формат JPEG или TIFF, (разрешение – не менее 300 dpi).

При подготовке статьи к публикации необходимо руководствоваться правилами оформления статей, опираться на образец оформления статьи, размещенный на сайте журнала в разделе «Информация для авторов», а также на «Методические рекомендации по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в МНБД. Краткие рекомендации для авторов по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в МНБД» (Под общ. ред. О.В. Кирилловой. М. : Наука, 2017. URL: https://rassep.ru/academy/biblioteka/106584/).

Автор несет ответственность за оригинальность представленных к публикации материалов, которую можно проверить при помощи сервисов Антиплагиат (https://www.antiplagiat.ru/) или Антиплагиат ВУЗ (https://antiplagius.ru/antiplagiat-vuz.html), за повторную публикацию в журнале ранее опубликованного материала, за точность воспроизведения имен, цитат, формул, правильность перевода метаданных статьи и другой информации на английский язык.

Как подписаться на журнал «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Подписка проводится в Агентстве по подписке
и доставке периодических изданий «Урал-Пресс».
Правила оформления подписки: http://ural-press.ru/catalog/rules/

Индекс 80790

Подписка по каталогу «Почта России»: https://www.pressa-rf.ru/

Подписной индекс ПП721

Подписку на журнал оформляют многие территориальные агентства,
распространяющие средства массовой информации.

Подписку с любого месяца можно оформить непосредственно в редакции журнала «Высшее образование сегодня». Поскольку подписка осуществляется правообладателем, проведение конкурса для подписки государственным организациям не требуется. По запросу подписчика выставляется счет на предварительную оплату и заключается договор подписки, предоставляются все необходимые документы.

БЛАНК-ЗАЯВКА ДЛЯ ПОДПИСКИ НА ЖУРНАЛ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Цена одного номера с доставкой – 880 руб. 00 коп. с НДС _____

Подписка на полугодие – 2640 руб. 00 коп. с НДС _____

Номера и число комплектов _____

Выслать по адресу _____

Название (Ф.И.О.), адрес, электронная почта подписчика _____

При направлении заявки пользуйтесь электронной почтой: rid@rosnou.ru.

Адрес редакции: 105005, Москва, ул. Радио, д. 22.

Телефоны: +7 (495) 544-41-67, + 7 (968) 578-29-89.

ПЛАТЕЖНЫЕ РЕКВИЗИТЫ: АНО ВО «Российский новый университет»; ИНН 7709469701; КПП 770901001;
р/с 40703810738090103968 в ПАО Сбербанк, г. Москва, БИК 044525225, корсчет 30101810400000000225.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

К публикации принимаются статьи объемом от 10 000 до 20 000 знаков с пробелами (0,5 а.л.), которые должны быть направлены в редакцию электронной почтой. Желательно дополнить статьи таблицами и иллюстрациями в виде рисунков, графиков, фотоснимков.

В сведениях об авторе должны быть указаны фамилия, имя, отчество (при наличии) полностью, адрес, ученая степень и звание, должность и место работы, сфера научных интересов, общее число научных трудов, а также предоставлена фотография автора с разрешением 300 dpi.

По вопросам подписки и размещения информационных сообщений обращаться
по телефонам: +7 (495) 544-41-67, +7 (968) 578-29-89; электронной почте: rid@rosnou.ru

Публикуемые материалы отражают точку зрения авторов, которая может не совпадать с мнением Редакционного совета журнала.
Редакция оставляет за собой право по результатом рецензирования отклонить присланные к публикации рукописи.

Над номером работали:
П.О. Милов, директор РИД РосНОУ
Р.С. Бозиев, главный редактор
Л.Л. Тимофеева, научный редактор
А.М. Моисеев, верстка и дизайн
И.А. Штырина, ответственный секретарь

Адрес редакции:
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22
Телефоны: +7 (916) 909-73-56
Электронная почта: rid@rosnou.ru
Сайт: http://www.hetoday.ru

Рег. свидетельство
ПИ № ФС77-72546 от 28.03.2018.
Формат 60×84/8. Объем 21,75 печ. л.
Тираж 2000 экз., 1-й завод – 450 экз.
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Подписано в печать 30.06.2025.

Отпечатано в типографии «Сам Полиграфист»
129090, г. Москва, Волгоградский пр-кт, д. 42, к. 5. Сайт: www.onebook.ru