

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 1 (81) 2026

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Кохан Наталья Владимировна
главный редактор,
кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия

Агавелян Р. О., д-р психол. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Баряева Л. Б., д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Ковригина Л. В., канд. пед. наук, доц. (Новосибирск);
Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Смолянинова О. Г., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск)

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Алтыникова Н. В., канд. пед. наук, чл.-корр. МАНПО (Москва);
Азатян Т. Ю., канд. пед. наук, доц. (Ереван, Армения);
Андронникова О. О., канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Кондратьева С. Ю., д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Кудинов С. И., д-р психол. наук, проф. (Москва);
Нечаев В. Д., д-р полит. наук, проф. (Севастополь);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);
Сидоркин А. М., проф. (Москва);
Шульга И. И., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Яницкий М. С., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки: 5.8.1; 5.8.2; 5.8.7)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2026

Все права защищены

Журнал «Вестник педагогических инноваций / Journal of Pedagogical Innovations» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г. Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

СОДЕРЖАНИЕ

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

- Булыгина Е. Ю., Лаппо М. А., Дмитриева У. М.** (г. Новосибирск) Реализация модели совместных образовательных программ в условиях российско-китайского академического сотрудничества как фактор повышения его качества.....5
- Ма Дюань, Раимкулова А. С.** (г. Бишкек, Кыргызская Республика) Национальная система образования: актуальные проблемы теории и практики профессионального взаимодействия21
- Журавлева Н. Н., Ярославцев В. Г.** (г. Новосибирск) Формирование управленческих команд в образовательных организациях43
- Истюфеева Ж. Н.** (г. Новосибирск) Эмоциональный маркетинг как инновационная коммуникативная стратегия в деятельности педагога.....53

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- Курносова М. А., Баскакова Н. А., Дружинина М. В., Атаева А. О., Дуань Сужун.** (г. Архангельск) Исследование внедрения электронных образовательных ресурсов в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля 64
- Масолова Е. А., Павлова Т. Б.** (г. Санкт-Петербург) Информационно-аналитические умения в структуре цифровых компетенций современного педагога..... 87
- Чумакова Ю. О.** (г. Новочеркасск) Русское звуковое пространство как основополагающий принцип формирования первичных навыков чтения на английском языке 101
- Загумённов Ю. Л.** (г. Минск, Республика Беларусь) Развитие управленческих компетенций студентов экономического вуза..... 114
- Маркелов А. К.** (г. Казань) Обоснование организационно-педагогических условий программы повышения квалификации на основе апробации авторского курса «Тайм-менеджмент в деятельности преподавателя высшей школы» 129

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Лисецкая Е. В., Вашгаева В. А.** (г. Новосибирск) Старшеклассник педагогического класса: характеристики, предпочтения, особенности самовосприятия как наставника 143
- Черных А. Т.** (г. Новосибирск) Ценностные ориентации подростков в контексте профессионального самоопределения 153
- Гарифуллина А. М.** (г. Казань), **Сергеева М. Г.** (г. Москва) Особенности концепции «менторинг» с оценкой распределения Agile-ценностей в дошкольной организации..... 166

Журнал основан в 2002 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Илюк
Редактор М. В. Праско
Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-26-46
Адрес издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. 8 (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 15,6. Уч.-изд. л. 13,0.
Тираж 1000 экз. Заказ № 10.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет 27.03.2026
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of Pedagogical Innovations

№ 1 (81) 2026

ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL



Natalya V. Kokhan
Editor-in-Chief,
Candidate of Pedagogical Sciences

Editorial Board

R. O. Agavelyan, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk);
E. V. Andrienko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE (Novosibirsk);
L. B. Baryaeva, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg);
L. V. Kovrigina, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);
A. V. Seryj, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo);
A. G. Smolyanynova, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE (Krasnoyarsk)

Editorial Council

A. D. Gerasev, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE (Novosibirsk);
N. V. Altynikova, Cand. of Pedagogical Sciences, Corr.-Member of ASMPE (Moscow);
T. Yu. Azatyan, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Yerevan, Armenia);
O. O. Andronnikova, Cand. of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);
E. I. Artamonova, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE (Moscow);
A. Zh. Zhafyarov, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE (Novosibirsk);
S. Yu. Kondratieva, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Saint Petersburg);
S. I. Kudinov, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Moscow);
V. D. Nechaev, Dr. of Political Sciences, Professor (Sevastopol);
V. Ya. Sinenko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE (Novosibirsk);
A. M. Sidorkin, PhD, Professor (Moscow);
I. I. Shulga, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Novosibirsk);
M. S. Yanickiy, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo)

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences: 5.8.1; 5.8.2; 5.8.7)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2026
All rights reserved

The journal "Journal of Pedagogical Innovations" is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-76344 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

THE QUALITY OF INNOVATIONS IN EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Bulygina E. Yu., Lappo M. A., Dmitrieva U. M. (Novosibirsk) Implementation of a Model of Joint Educational Programs in the Context of Russian-Chinese Academic Cooperation as a Factor in Improving its Quality.....	5
Ma Duan, Raimkulova A. S. (Bishkek, Kyrgyz Republic) National Education System: Current Issues of Theory and Practice of Professional Interaction.....	21
Zhuravleva N. N., Yaroslavtsev V. G. (Novosibirsk) Formation of Management Teams in Educational Organizations	43
Istyufeeva Zh. N. (Novosibirsk) Emotional Marketing as an Innovative Communication Strategy in the Activity of a Teacher	53

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Kurnosova M. A., Baskakova N. A., Druzhinina M. V., Atayeva A. O., Duan Surong. (Arkhangelsk) Research on the Implementation of Electronic Educational Resources in the Process of Formation of Supra-Professional Competencies in Future Specialists in the Social and Humanitarian Profile.....	64
Masolova E. A., Pavlova T. B. (Saint Petersburg) Information and Analytical Skills in the Structure of Digital Competencies of a Modern Teacher	87
Chumakova Yu. O. (Novocherkassk) Russian Sound Space as a Fundamental Principle for Developing Primary Reading Skills in English.....	101
Zagumennov Yu. L. (Minsk, Republic of Belarus) Development of Management Competencies of Students of Economics University	114
Markelov A. K. (Kazan) Justification of the Organizational and Pedagogical Conditions of the Advanced Training Program Based on the Testing of the Author's Course "Time Management in the Activities of a Higher Education Teacher".....	129

PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

Lisetskaya E. V., Vashtaeva V. A. (Novosibirsk) High School Student of a Pedagogical Class: Characteristics, Preferences, and Features of Self-Perception as a Mentor.....	143
Chernykh A. T. (Novosibirsk) Value Orientations of Adolescents in the Context of Professional Self-Determination.....	153
Garifullina A. M. (Kazan), Sergeeva M. G. (Moscow) Features of the Mentoring Concept with an Assessment of the Distribution of Agile Values in a Preschool Organization	166

The journal is based in 2002
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editor M. V. Prasko
Editors address: 630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-26-46
Editors publisher and printing house:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 15,6.
Publisher's sheets: 13,0.
Circulation 1000 issues
Order № 10.
Format 70×108/16
Release date 27.03.2026

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Вестник педагогических инноваций. 2026. № 1 (81)

Journal of Pedagogical Innovations, 2026, no. 1 (81)

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.01

Реализация модели совместных образовательных программ в условиях российско-китайского академического сотрудничества как фактор повышения его качества

Булыгина Елена Юрьевна

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,
Россия*

Лаппо Марина Александровна

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,
Россия*

Дмитриева Ульяна Михайловна

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,
Россия*

Аннотация. *Введение.* В исследовании рассматриваются вопросы в области интернационализации образования с акцентом на укрепление образовательного партнерства и его инновационное развитие. Цель – выявление наиболее продуктивных форм образовательного сотрудничества вузов на основе представленного опыта Новосибирского государственного педагогического университета, реализующего две модели совместных образовательных программ по филологии с китайскими образовательными организациями. *Методология.* Опираясь на системный подход, учитывая возможности и риски, авторы предприняли попытку смоделировать фрагмент педагогической системы академического сетевого сотрудничества между Новосибирским государственным педагогическим университетом и его партнерами в Китайской Народной Республике (Синьцзянским университетом, Синьцзянским педагогическим университетом, Гуандунским научно-техническим профессиональным институтом) на примере разработки совместных образовательных программ двух типов. Эмпирически изучался опыт реализации международного академического сотрудничества на примере российских педагогических вузов, проводилось анкетирование студентов, обучающихся по СОП, осуществлялось включенное наблюдение во время пребывания в Синьцзянском университете (г. Урумчи) и Гуандунском научно-техническом профессиональном институте (г. Чжухай). *Результаты.* На примере создания и реализации двух моделей совместных образовательных программ в Новосибирском государственном педагогическом университете показаны пути решения ряда проблем, возникающих при моделировании и реализации таких программ. Получены и первые положительные результаты реализации совместных образовательных программ: поступление выпускников, прошедших обучение в Новосибирском государственном

© Булыгина Е. Ю., Лаппо М. А., Дмитриева У. М., 2026



ном педагогическом университете, в магистратуру и аспирантуру российских вузов, успешное трудоустройство по специальности в Китайской Народной Республике. *Заключение.* В заключение делаются выводы о перспективности разработки и реализации совместных образовательных программ в условиях российско-китайского академического сотрудничества как фактора повышения его качества.

Ключевые слова: российско-китайское академическое сотрудничество; моделирование образовательных программ; реализация совместных образовательных программ; факторы повышения качества образования.

Для цитирования: Булыгина Е. Ю., Ланно М. А., Дмитриева У. М. Реализация модели совместных образовательных программ в условиях российско-китайского академического сотрудничества как фактор повышения его качества // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.01>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062 от 16 января 2025 г. по теме «Исследование моделей сетевого взаимодействия в образовательных системах Российской Федерации и Китайской Народной Республики».

Original article

Implementation of a Model of Joint Educational Programs in the Context of Russian-Chinese Academic Cooperation as a Factor in Improving its Quality

Elena Yu. Bulygina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Marina A. Lappo

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Uliana M. Dmitrieva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. *Introduction.* This study is aimed at addressing issues in the field of internationalization of education, with an emphasis on strengthening educational partnership and its innovative development. The aim – is to identify the most productive forms of educational cooperation between universities based on the presented experience of Novosibirsk State Pedagogical University, which implements two models of joint educational programs in philology with Chinese educational organizations. *Methodology.* Based on a systematic approach, taking into account the opportunities and risks, authors attempted to model a fragment of the pedagogical system of academic network cooperation between Novosibirsk State Pedagogical University and its partners in the People's Republic of China (Xinjiang University, Xinjiang Pedagogical University, Guangdong Scientific and Technical Professional Institute) using the example of the development of two types of joint educational programs. The experience of implementing international academic cooperation was empirically studied using the example of Russian pedagogical universities, a survey of students studying in joint educational programs was conducted, and included monitoring during their stay at Xinjiang University (Urumqi) and the Guangdong Scientific and Technical Professional Institute (Zhuhai). *Results.* Using the example of the creation



and implementation of two models of joint educational programs at Novosibirsk State Pedagogical University, ways of solving a number of problems that arise during the modeling and implementation of joint educational programs are shown. The initial positive results of the joint educational programs implementation have been achieved: Novosibirsk State Pedagogical University graduates are now enrolled in master's and doctoral programs at Russian universities, and successfully find employment in their field in China. *Conclusion.* In conclusion, conclusions are drawn about the prospects of developing and implementing joint educational programs in the context of Russian-Chinese academic cooperation as a factor in improving its quality.

Keywords: Russian-Chinese academic cooperation; modeling of educational programs; implementation of joint educational programs; factors of improving the quality of education.

For Citation: Bulygina E. Yu., Lappo M. A., Dmitrieva U. M. Implementation of a Model of Joint Educational Programs in the Context of Russian-Chinese Academic Cooperation as a Factor in Improving its Quality. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 5–20. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.01>

Financing. The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2025-062 dated January 16, 2025 (“Research of network interaction models in the educational systems of the Russian Federation and the People’s Republic of China”).

Введение. В исследовании рассматриваются вопросы в области интернационализации образования с акцентом на укрепление образовательного партнерства и его инновационное развитие, что в современных условиях развития общества является актуальным [2; 3; 6; 7; 11; 12; 13]. В статье мы остановимся на описании опыта Новосибирского государственного педагогического университета, реализующего две модели совместных образовательных программ (СОП) по филологии с китайскими образовательными организациями, с целью выявления наиболее продуктивных форм сотрудничества.

Методология. Опираясь на системный подход, учитывая возможности и риски, мы предприняли попытку смоделировать фрагмент педагогической системы академического сетевого сотрудничества между Новосибирским государственным педагогическим университетом (НГПУ) и его партнерами в Китайской Народной Республике (Синьцзянским университетом, Синь-

цзянским педагогическим университетом, Гуандунским научно-техническим профессиональным институтом) на примере разработки СОП двух типов.

Эмпирически изучался опыт реализации международного академического сотрудничества на примере российских педагогических вузов, проводилось анкетирование студентов, обучающихся по СОП, осуществлялось включенное наблюдение во время пребывания в Синьцзянском университете (г. Урумчи) и Гуандунском научно-техническом профессиональном институте (г. Чжухай).

Результаты. Рассмотрим две модели СОП, реализуемые в Новосибирском государственном педагогическом университете: 1) «включенного» обучения по модели «2+1+1» и 2) программе двойных дипломов по модели «2+2».

Модель «включенного» обучения – одна из самых распространенных в образовательной практике. Назовем основные этапы разработки и реализации СОП «включенного» обучения.



1. Заключение договора о сетевой форме реализации образовательной программы между российской и китайской образовательными организациями. Конкретные параметры взаимодействия организаций-партнеров определяются в рамках дополнительных соглашений.

2. Определение вузами-партнерами перечня курсов учебного плана образовательной программы, реализуемых в сетевой форме. Ежегодное уточнение списка курсов и определение их объема.

3. Разработка принимающей организацией учебно-методической документации сопровождения курсов, включая рабочие программы дисциплин (РПД), фонды оценочных средств (ФОСы) для проведения текущей и промежуточной аттестации.

4. Зачисление студентов на образовательную программу и обеспечение ее функциональности.

5. Назначение принимающей организацией тьютора и/или преподавателя-куратора, который осуществляет методическую, организационную поддержку обучающихся и мониторинг процесса обучения, а также консультационное сопровождение на протяжении всего «включенного» обучения. Преподаватель-куратор может быть назначен из числа преподавателей выпускающей кафедры.

6. Подготовка и выдача студентам справок о периоде обучения по итогам учебного года.

В Институте филологии и межкультурной коммуникации Новосибирского государственного педагогического университета давно апробирована данная модель сотрудничества российских и китайских образовательных организаций (г. Урумчи, Синьцзянский университет (СУ), Синьцзянский педагогический университет (СПУ)). Ежегодно в форме «включенного» обучения (по модели 2+1+1: первый и второй курсы в СУ / СПУ,

третий курс в Новосибирском государственном педагогическом университете, четвертый курс в СУ / СПУ) в рамках бакалавриата по направлению «Филология» часть студентов третьего курса Синьцзянского университета и Синьцзянского педагогического университета изучают русский язык и русскую литературу в России. Основной целью освоения указанной программы является формирование у обучающихся компетенций, необходимых для владения русским языком на уровне, дающем возможность успешно пройти тестирование II сертификационного уровня, а также поступить в магистратуру и в дальнейшем обучаться в ней, в том числе для осуществления учебной и научной деятельности.

Данная программа предполагает решение целого ряда задач: совершенствование представлений о лексической и грамматической системах русского языка, о русской культуре в аспекте обучения русскому языку как иностранному; развитие навыков аудирования учебных и аутентичных текстов различных форм (монолог, диалог, полилог) и типов (повествование, описание, рассуждение), стилей (публицистический, официально-деловой, научный, разговорный, художественный) и жанров (интервью, репортаж, ток-шоу, реклама, объявление и т. д.); формирование понятия о тексте, системе текстовых категорий, методов и приемов лингвистического анализа художественного текста малой формы и умения филологического анализа текста; демонстрация иерархии ценностей русской литературы на разных этапах ее существования (от древней до современной); обучение самостоятельному анализу поэтики художественных произведений русской литературы; формирование представлений о языковых процессах, происходящих на различных уровнях языковой системы;



ознакомление с теоретическими основами компаративного аспекта изучения русского языка, представление родного языка как исходной модели, «языка-эталона» (source-language), с которой сравнивается русский язык, изучаемый как иностранный (target-language); освоение теоретических основ современной русской лексикографии, принципов устройства словаря, типологии словарей и особенностей их использования в коммуникативной деятельности; практическое овладение современным английским языком.

В результате обучения студенты должны знать специфику артикуляции звуков, интонации, акцентуации и ритма нейтральной речи в русском и английском языках; новые тенденции в развитии русского языка в области произношения, системы ударений, в словообразовании, морфологии и синтаксисе, активные процессы в лексике и фразеологии, в становлении и закреплении современной литературной нормы; различные формы воздействия социальных процессов на язык и языка на общество; лексический минимум в объеме 5100 учебных лексических единиц общего и терминологического характера; иметь понятие о дифференциации лексики по сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная, официальная и др.), о свободных и устойчивых словосочетаниях, фразеологических единицах, об основных способах словообразования; знать основные грамматические формы и конструкции современного русского и английского языков, основные структурные типы предложения, формальные признаки главных и второстепенных членов предложения; знать основные особенности обиходно-литературного, официально-делового, художественного, научного стилей; иметь представление о культуре и традициях страны изучаемого языка, правилах

речевого этикета, основах публичной речи (устное сообщение, доклад); знать основные направления развития современной русской лексикографии, типы словарей, модели лексикографического описания, принципы сопоставительного анализа разных языков и языковых картин мира; владеть приемами и методами анализа языковой ткани текста, выявления структурной и содержательной когезии текста, методиками интерпретации текста, в том числе сопоставительными; знать основные этапы и закономерности развития русской литературы XI–XXI вв.

В конце третьего курса китайские студенты должны понимать смысл, интерпретировать и комментировать получаемую информацию; уметь собирать и систематизировать разнообразную информацию из многочисленных источников, а также на основе собранной информации выявлять тенденции, вскрывать причинно-следственные связи, определять цели, выбирать средства, выдвигать гипотезы и идеи; находить, обрабатывать, преобразовывать, анализировать, хранить и распространять необходимую информацию, в том числе выраженную в текстовой и нетекстовой форме (визуальной, формульной, табличной и пр.); понимать на слух содержание законченного по смыслу аудиотекста (объемом 30–250 слов – для монолога, 10–40 реплик – для диалога), в котором используются в основном эксплицитные способы выражения содержания и допустимые имплицитные формы, отличающиеся высокой частотностью и стандартностью моделей продуцирования смысла; формулировать собственное высказывание на базе прослушанного текста, а также аргументированно выражать собственное мнение по тематике и проблематике прослушанного текста; анализировать на русском языке разнообразные художественные



тексты русской поэзии и прозы; различать системные изменения в русском языке и речевые ошибки; делать перевод с иностранного языка на родной и с родного на иностранный несложных в прагматическом плане текстов, а также текстов по профилю специальности; собирать языковой материал с опорой на лексикографические источники, грамматики и языковые корпуса.

В течение учебного года китайские студенты осваивают следующие дисциплины: «Элективная дисциплина по физической культуре и спорту: прикладная физическая культура», «Современный русский язык: лексика, грамматика, развитие речи (подготовка к тестированию)», «Русская литература», «Русская культура». В пятом семестре изучаются дисциплины «Современный русский язык: лексикология», «Теория перевода», «Практика перевода», «Практический русский язык (аудирование)», а в шестом семестре – «Практический русский язык (письмо)», «Деловой русский язык», «Практический русский язык (чтение)», «Практический русский язык (говорение и устный перевод)», «Основы межкультурной коммуникации».

Центральное место в обучении китайских студентов занимает курс «Современный русский язык: лексика, грамматика, развитие речи (подготовка к тестированию)», на который выделяется 192 часа в год. В освоении этого курса используются 5 и 6 части учебника русского языка из новой версии учебного комплекса «Восток»¹. Использование в нашем курсе именно этого учебника обусловлено рядом причин, рассмотрим их подробнее.

Обеспечение преемственности и системного характера обучения. Учебный

комплекс «Восток» состоит из 8 частей, рассчитан на 4-летний курс обучения, предназначен для обучения китайских филологов-русистов в филологических вузах, будущих преподавателей русского языка. Учебник подготовлен носителями родного (китайского) языка, преподавателями Пекинского университета иностранных языков, и носителями русского языка, сотрудниками Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Таким образом, изучение русского языка и литературы на третьем курсе не представляется китайским студентам как нечто изолированное, вырванное из всего контекста получения высшего образования. Важно и то, что китайская и российская системы тестирования по русскому языку несколько отличаются друг от друга (см. об этом подробнее в статье [8]). М. М. Трубочнинова и В. В. Вязовская, представляя опыт «включенного» обучения в Воронежском государственном университете студентов третьего курса из Центрального университета национальностей КНР в Пекине, отмечают имеющиеся у них конкретные прагматические цели: 1) подготовиться к сдаче в Китае государственного экзамена по русскому языку (8 уровень); 2) пройти тест по РКИ-П/В2, с тем чтобы по окончании бакалавриата сразу продолжить обучение в магистратуре в российском вузе [8, с. 208]. Обозначенные цели имеют и студенты Синьцзянского университета и Синьцзянского педагогического университета, и на достижение первой из них в определенной степени направлены занятия по комплексу «Восток».

Профессиональная направленность учебного комплекса. Ориентация учебника на будущих преподавателей рус-

¹ Восток: учебник русского языка: в 8 ч. / гл. ред. Ши Тецянь. – Пекин: Пекинский университет иностранных языков; Институт русского языка, 2011. – Ч. 5. – 225 с.; Восток: учебник русского языка: в 8 ч. / гл. ред. Ши Тецянь. – Пекин: Пекинский университет иностранных языков, Институт русского языка, 2012. – Ч. 6. – 217 с.



ского языка представлена в комплексе с другими существенными аспектами процесса изучения иностранного языка. Нельзя забывать, что нередко китайские студенты в вузе изучают русский язык «с нуля», у них, скорее всего, на начальном этапе слабо сформирована мотивация, могут иметься проблемы в коммуникативной сфере, свойственные юношескому возрасту. При грамотном подходе к процессу изучения иностранного стоит учитывать возможные социально-психологические проблемы.

Детально данный учебный комплекс анализируется в диссертационном исследовании Люй Вэньхуа «Лингводидактические основы практического курса русского языка и их реализация в учебном комплексе “Восток” для китайских студентов-филологов» [5]. Люй Вэньхуа справедливо отмечает, что научные основы этого современного учебника составляют «коммуникативно-деятельностный подход к обучению, социокультурная ориентация учебных материалов и приемов обучения, обеспечивающих в своей совокупности формирование вторичной языковой личности в границах и объемах, определяемых образовательным стандартом и учебной программой по русскому языку» [5, с. 9], а основными формируемыми компетенциями обучающихся, соответственно, являются коммуникативная, социокультурная, профессиональная [5, с. 16]. Отмеченные выше социально-психологические проблемы у студентов можно решить в процессе работы с предложенными текстами, поскольку «в качестве основы отбора текстового материала в комплексе использован тематико-ситуативный принцип, который позволил достигнуть органического сочетания обучения языку с общеобразовательным и воспитательным аспектами подготовки студентов» [5, с. 20].

Коммуникативная направленность учебника создается большим количеством упражнений, в которых студентам предлагается высказать и обосновать свою точку зрения, подискутировать, привести контраргументы, написать сочинение. Регулярно используется тип упражнений, в котором даются различные мнения о какой-либо проблеме или выступления, сообщения по какому-либо вопросу, при этом студентам предлагается не только ознакомиться с разными позициями, но и провести определенную лингвистическую работу. Например, в уроке 3 (часть 6) дается следующее задание: *Прочитайте некоторые советы и мнения специалистов и консультантов агентств по подбору персонала. Какие пословицы и поговорки могли бы ярко проиллюстрировать выделенные ниже взгляды?*²

Профессиональная направленность учебника связана с привлечением собственно методических терминов в обучении иностранному языку в контекст урока. Так, поскольку в центре каждого урока находится текст (его чтение, перевод, понимание, ответы на вопросы и другие формы работы с ним), то имеются специальные разделы, структурирующие эту работу: «Введение в тему», «Тексты. Беседы и дискуссии по теме», «Лексико-стилистическая работа», «Итоговая работа». Примечательно, что в разделе «Тексты» выделяется подраздел «Предтекстовые задания». Уроки 5 и 6 частей насыщены лингвистической и общей филологической терминологией: *идиома, устойчивое сочетание, синоним, пословицы и поговорки, традиционный вариант пословицы, эквивалентность русских и китайских пословиц, ритмо-интонационное и фонетическое оформление пословицы, метафора, лексическое значение, грам-*

² Восток: учебник русского языка: в 8 ч. / гл. ред. Ши Тецянь. – Пекин: Пекинский университет иностранных языков, Институт русского языка, 2012. – Ч. 6. – С. 66–67.

матическое значение, вид и управление глаголов, согласованное и несогласованное определения, аббревиатура, контекст, многозначность, семантический разбор, добавочное значение, смысловые оттенки, эмоционально-экспрессивная оценка, прецедентное имя, смысловая многоплановость, экспрессивность текста; толкования лексем и фразеологических единиц сопровождаются стилистическими и грамматическими пометами.

Оригинальная социокультурная компонента учебного комплекса. О. Н. Коломыцева и Н. В. Рожкова указывают, что в учебниках комплекса «Восток» «лингвострановедческая информация представлена несколько иначе, чем в российских комплексах» [4, с. 274]. Это определяется, во-первых, тем, что информация о России, ее климате, традициях истории и культуре дается в сравнении с Китаем, при этом практически отсутствует информация о других странах; во-вторых, по оценке авторов, информация о России более разнообразная, чем в других российских учебниках [4].

Объем и специфика представления культурно-ориентированных сведений о России, представленных в описываемом учебном комплексе, были рассмотрены Ю. М. Бокаревой и О. А. Новоселовой [1; 9]. Исследователи приходят к существенному выводу о том, что в учебниках серии «Восток» учитывается актуальный для Китая иерархический принцип, который определяет коммуникацию в различных сферах деятельности, при этом «авторы проанализированных учебников знакомят будущих филологов с системой ценностей России с позиций своих представлений, национальных стереотипов, обуславливающих особенности восприятия инокультурных реалий» [1, с. 106]. На практическом, текстовом уровне это обеспечивается тем, что «включаемый культурно-ориентированный материал подается с позиций

социально одобряемых/признаваемых ценностных характеристик», когда привлекается «набор используемых оценочных прилагательных, актуализирующих семантику важности/значимости (*важный*), выделенности объекта по каким-либо положительным свойствам среди других (*выдающийся, главный, великий*)» [1, с. 107].

Входная анкета, проведенная преподавателями НГПУ у китайских студентов третьего курса в начале учебного года, показала высокий уровень знания культурных символов России, таким образом, прецедентные имена и названия культурных реалий студенты усваивают во время обучения вне языковой среды, при помощи учебников серии «Восток» [9]. Материалы опроса в конце учебного года продемонстрировали наличие базовых культурологических знаний из разных сфер культуры, то, что отмечалось в ответах студентов как в начале, так и в конце их обучения в России: имена русских классиков (*Гоголь, Достоевский, Чехов, Чайковский, Левитан, Репин*), наименования архитектурных сооружений (*Кремль, Красная площадь*), музеи (*Эрмитаж, Русский музей*), балеты («*Щелкунчик*», «*Лебединое озеро*», «*Спящая красавица*»), традиционные народные артефакты (*матрешка, самовар*) и блюда национальной русской кухни (*хлеб, борщ, квас, щи, блины*).

В то же время повторный опрос показал, что за год обучения в России их представления о символах русской культуры значительно изменились. Хотя некоторые конкретные названия произведений искусства и имена художников, которые были выучены до приезда в Россию, были забыты, культурная и страноведческая компетенция китайских слушателей существенно укрепилась – с одной стороны, за счет обновления информации, почерпнутой из учебников по русскому языку в ходе непосредственного



знакомства с достопримечательностями России, а с другой стороны, за счет приобретения новых культурно-ориентированных знаний путем их восприятия, запоминания и осмысления, что особенно важно для носителей системно отличающихся культурных ценностей.

Однако отметим, что до приезда в Россию следует уделять большее внимание страноведческой подготовке студентов, что в дальнейшем позволит им лучше адаптироваться к условиям обучения и проживания на территории иностранного государства.

Рассмотрим еще одну модель СОП, которая реализуется в Новосибирском государственном педагогическом университете, это **программа двойного диплома**.

Двойным дипломом принято называть документ об окончании одного или двух вузов с прохождением подготовки сразу по двум образовательным программам. Обычно речь идет об учебных заведениях из разных государств, в нашем случае это СОП с Гуандунским научно-техническим профессиональным институтом (ГНТПИ). Программа двойных дипломов основана на сопоставимости и синхронизации образовательных программ вузов-партнеров. Построение нашей образовательной программы представляет собой совмещение двух моделей СОП, предложенных Джейн Найт, профессором Университета Торонто (Канада), которая считается известным в мире экспертом в области интернационализации. Джейн Найт рассматривает три вида совместных программ (joint degree program – программа совместной степени, double degree program – программа двойных степеней, consecutive degree program – последовательная программа получения степени). Совмещение программы двойных степеней и последовательной программы получения степени позволяет разраба-

тывать и реализовывать СОП вузам разных стран, в которых сроки получения высшего образования не совпадают (например, трехлетний бакалавриат в КНР и четырехлетний в России). Два учреждения, присуждающие последовательные степени в рамках международной программы, позволяют студенту быть мобильным и выполнять курсовую работу и исследовательские требования для получения первой степени в одной стране и соответствующие требования для получения второй степени в учреждении-партнере, находящемся в другой стране. Продолжительность программы обычно больше, чем у одной программы, но короче, чем если бы две степени были взяты отдельно [10].

Укажем основные этапы разработки и реализации СОП двойных дипломов.

1. Определение вуза-партнера в КНР с совпадающими направлениями подготовки и схожими национальными стандартами.

2. Разработка и согласование концепции СОП. Определение общих принципов программы: уровень (бакалавриат, магистратура), сроки и продолжительность программы (в годах и зачетных единицах), предполагаемая структура программы (по курсам/модулям), перечень учебных дисциплин, язык(-и) обучения, периоды академической мобильности, потенциальные источники финансирования программы.

3. Заключение договора о сетевой форме реализации образовательной программы между российской и китайской образовательными организациями. Подготовка межвузовского соглашения, регламентирующего все аспекты СОП.

4. Проектирование СОП. Разработка учебного плана: согласование учебных модулей, дисциплин, объемов часов (соотношение объема зачетных единиц в образовательных программах вузов-партнеров).



5. Запуск и реализация СОП.

5.1. Прием/отбор студентов: определение правил приема/отбора студентов, проведение языкового тестирования/собеседования.

5.2. Организация учебного процесса: распределение студентов между вузами, обеспечение мобильности обучающихся.

5.3. Мониторинг и контроль: контроль успеваемости (текущая и промежуточная аттестация), оценка качества; решение возникающих проблем, в частности, в связи с адаптацией к новой образовательной среде.

6. Завершающий этап включает защиту ВКР, выдачу дипломов российского и китайского вузов; анализ результатов (оценка эффективности программы, сбор обратной связи).

Представим фрагмент описания СОП бакалавриата направления подготовки 45.03.01 Филология, направленность (профиль) «Отечественная филология (Русский язык и литература)».

Образовательная деятельность по программе бакалавриата указанного направления подготовки осуществляется на основе межвузовского соглашения о сотрудничестве в реализации международной СОП высшего образования.

Программа бакалавриата разрабатывалась в соответствии с перечнем специальностей и направлений подготовки высшего образования, утвержденным Министерством образования и науки Российской Федерации в рамках совместной научно-образовательной деятельности. Название и шифр совместной программы по классификации направлений подготовки Министерства образования КНР определяется вузом в КНР (например, 570210 Прикладной русский язык).

Образовательная программа реализуется по модели «2+2», что подразумевает два этапа: первый этап – обучение студентов на первом и втором курсах

в вузе КНР, второй этап – обучение студентов на третьем и четвертом курсах в вузе РФ.

Учебный план программы бакалавриата основывается на компетентностно-квалификационной характеристике выпускника, в нем находят отражение цели, ожидаемые результаты обучения, содержание и организация образовательного процесса и итоговой государственной аттестации выпускников.

Обучение по программе бакалавриата может осуществляться как в очной форме, так и в очной форме с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Обучение по программе бакалавриата может реализоваться полностью на русском языке, частично на русском и иностранном (китайском) языках или полностью на иностранном языке.

Сроком получения образования в бакалавриате является срок освоения студентом всех элементов программы бакалавриата, установленных ФГОС, и прохождения государственной итоговой аттестации. Срок получения образования включает каникулы, предоставляемые в процессе обучения по программе бакалавриата и после прохождения государственной итоговой аттестации.

Объем образовательной программы составляет 240 зачетных единиц. Объем одной зачетной единицы – 36 академических часов. Продолжительность академического часа равна 45 минутам.

Объем программы бакалавриата, реализуемый за один учебный год, составляет не более 70 з. е. вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы бакалавриата с использованием сетевой формы, реализации программы бакалавриата по индивидуальному учебному плану (за исключением ускоренного обучения), а при ускоренном обучении – не более 80 з. е. Срок освоения



образовательной программы по очной форме обучения составляет четыре года.

Нормативно-правовую базу разработки основной профессиональной образовательной программы составляют:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Правила подготовки и получения заключений, предусмотренных частью 4 статьи 105 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в целях заключения образовательными организациями договоров по вопросам образования с иностранными организациями и гражданами, утвержденные постановлением Правительства Российской Федерации от 13.04.2022 № 645.

3. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 06 апреля 2021 г. № 245.

4. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры, утвержденный приказом Минобрнауки России от 29 июня 2015 г. № 636.

5. Положение о практической подготовке обучающихся, утвержденное приказом Министерства науки и высшего образования от 5 августа 2020 г. № 885, приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 5 августа 2020 г. № 390.

6. Порядок зачета организацией, осуществляющей образовательную деятельность, результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, дополнительных образовательных программ

в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность, утвержденный приказом Минобрнауки России № 845, приказом Минпросвещения России № 369 от 30.07.2020.

7. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ, утвержденный приказом Минобрнауки России № 882, приказом Минпросвещения России № 391 от 05.08.2020.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология, утвержденный приказом Минобрнауки России от 12.08.2020 № 986.

9. Устав образовательной организации (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

10. Локальные нормативные акты образовательной организации по выполнению требований в части организации образовательного процесса.

Взаимодействие образовательных организаций-партнеров по разработке образовательной программы по направлению 45.03.01 Филология, направленность (профиль) «Отечественная филология (Русский язык и литература)» осуществляется в рамках межвузовских договоров и/или соглашений.

Назначение основной профессиональной образовательной программы – подготовка выпускника к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности в сфере прикладной филологии, содействие развитию международного сотрудничества Российской Федерации и Китайской Народной Республики в сфере образования на равноправной и взаимовыгодной основе.

Деятельность выпускников направлена на решение проблем, требующих применения фундаментальных знаний в области филологии – области знаний, охватывающей работу с различными



типами текстов (письменных, устных и виртуальных, включая гипертексты и текстовые элементы мультимедийных объектов): создание, интерпретация (анализ языковой и литературной информации), трансформация (перевод, корректура, редактирование, комментирование, систематизирование, обобщение, реферирование и аннотирование), распространение (осуществление в разнообразных коммуникативных ситуациях устной и письменной коммуникации, как межличностной, так и массовой, в том числе межкультурной и международной) различных типов текстов (устное выступление, обзор, аннотация, реферат, докладная записка, отчет и иные документы; официально-деловой, публицистический, рекламный текст и др.).

Квалификация, присваиваемая выпускникам программы бакалавриата, – бакалавр.

Выпускник готов решать следующие задачи профессиональной деятельности: педагогическую, научно-исследовательскую, прикладную.

Планируемые результаты освоения программы бакалавриата представлены тремя группами компетенций: универсальными, общепрофессиональными и профессиональными.

Профессиональные компетенции определены на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников.

Объем, структура и содержание программы бакалавриата регламентируются федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – бакалавриат по направлению

подготовки 45.03.01 Филология, утвержденным приказом Минобрнауки России от 12.08.2020 № 986.

В рамках программы бакалавриата выделяются обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений. К обязательной части программы бакалавриата относятся дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование общепрофессиональных компетенций, определяемых ФГОС ВО.

Объем обязательной части программы бакалавриата без учета объема государственной итоговой аттестации составляет не менее 40 % общего объема программы бакалавриата. Программа бакалавриата состоит из блока 1 «Дисциплины (модули)», блока 2 «Практика», блока 3 «Государственная итоговая аттестация».

В блок 1 «Дисциплины (модули)» в обязательном порядке входят дисциплины (модули) «История России» в объеме не менее 4 з. е., «Философия», «Основы российской государственности», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и спорт» и элективные дисциплины по физической культуре и спорту. Блок 1 содержит следующие модули: «Мировоззренческий», «Коммуникативный», «Здоровьесберегающий», модуль дисциплин общепрофессиональной подготовки, «Педагогический», «Лингвистический», «Литературоведческий».

В блок 2 «Практика» входят учебная и производственная практики. Типы учебной практики: переводческая практика (получение первичных навыков перевода) в объеме 3 з. е.; лингвострановедческая практика в объеме 2 з. е. Типы производственной практики: педагогическая практика в объеме 3 з. е.; научно-исследовательская практика в объеме 7 з. е.; преддипломная практика в объеме 6 з. е.

В Блок 3 «Государственная итоговая аттестация» входят: подготовка к сдаче



и сдача государственного экзамена, подготовка к процедуре защиты и защита выпускной квалификационной работы.

При разработке программы бакалавриата обучающимся обеспечивается возможность освоения элективных дисциплин (модулей) и факультативных дисциплин (модулей). Факультативные дисциплины (модули) не включаются в объем программы бакалавриата.

В рамках программы бакалавриата выделяются обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Компоненты образовательной программы предполагают вариативность в зависимости от конкретных задач, на решение которых направлена образовательная программа.

Заключение. Разработка СОП, которые учитывают лучшие практики обеих стран, помогает гармонизировать систему образования и повысить ее качество, позволяет расширить доступ к образовательным ресурсам и сделать сотрудничество более эффективным и гибким. Получены и первые положительные результаты реализации СОП: поступление выпускников, прошедших обучение в НГПУ, в магистратуру и аспирантуру российских вузов, успешное трудоустройство по специальности в КНР.

Материалы статьи могут использоваться при разработке и реализации гуманитарных сетевых образовательных программ высшего профессионального образования.

Список источников

1. Бокарева Ю. М., Новоселова О. А. Лексические средства иерархизации ценностных представлений о русской культуре у китайских студентов (по материалам учебников «Русский язык для вузов» серии «Восток») // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 3 (75). – С. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2403.09>
2. Гурулева Т. Л. Система образования Китайской Народной Республики и российско-китайское образовательное сотрудничество: монография. – М.: Изд. дом ВКН, 2018. – 462 с.
3. Гурулева Т. Л. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 12. – С. 93–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103>
4. Коломыцева О. Н., Рожкова Н. В. Особенности трансляции лингвострановедческого материала в российских и зарубежных учебниках при преподавании русского языка как иностранного // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки – 2025. – № 1 (106). – С. 273–277.
5. Люй Вэньхуа. Лингводидактические основы практического курса русского языка и их реализация в учебном комплексе «Восток» для китайских студентов-филологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 24 с.
6. Раюшкина И. В., Одинцов С. А. Региональный вуз на пути к интернационализации: проблемы и вызовы (на примере Кубанского государственного университета, г. Краснодар) // Кубанский государственный университет: 100 лет в истории России: материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Краснодар, 18–20 февраля 2020 г.). – Краснодар: Изд-во КубГУ, 2020. – Т. 1. – С. 128–157.
7. Старостина С. Е. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: линии взаимодействия и ключевые риски // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19, № 4. – С. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44>
8. Трубочанинова М. Е., Вязовская В. В. Требования к уровню владения русским языком русистами-выпускниками китайских вузов в сопоставлении с системой ТРКИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9-2. – С. 207–212.



9. Bokareva Yu. M., Novoselova O. A. Chinese Philology Students Studying Russian's Cultural Knowledge of Russia (Based on the Results of a Diagnostic Questionnaire) // Современное образование. – 2024. – № 1. – С. 30–47. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.4.69039>

10. Knight J. Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs // Globalization and Internationalization of Higher Education [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. – 2011. – Vol. 8, Issue 2. – Pp. 297–312. DOI: <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1067>

11. Komekbayev Y. S., Kurmangaliyeva D. B. Double-degree education and its impact on the quality management system of higher educational institutions // Gumilyov Journal of Pedagogy. – 2025. – Vol. 150, Issue 1. – Pp. 367–380. DOI: <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-367-380>

12. Pestereva N., Yuhua S., Belyakova M., Jgin F. The Formation of the Eurasian Research-and-Education Ecosystem and the Internationalization of Educational Platforms: the Case of Russia and China // European Journal of Contemporary Education. – 2019. – Vol. 8, Issue 4. – Pp. 841–854. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.4.841>

13. Ryazantsev S. V., Shakhray S. M., Yanik A. A., Popova S. M. Russian-Chinese Academic Mobility As Competitive Partnership // Herald of the Russian Academy of Sciences. – 2020. – Vol. 90. – Pp. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.1134/S1019331620010128>

References

1. Bokareva Yu. M., Novoselova O. A. Lexical means of hierarchization of value ideas about Russian culture among Chinese students (based on materials from the textbooks “Russian language for universities” of the “Vostok” series). *Journal of Pedagogical Innovations*, 2024, no. 3 (75), pp. 104–112. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2403.09>

2. Guruleva T. L. *The Education System of the People's Republic of China and Russian-Chinese Educational Cooperation*: monograph. Moscow: VKN Publ., 2018, 462 p. (In Russian)

3. Guruleva T. L. Joint educational programs of Russia and China: Status and problems of implementation. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, issue 12, pp. 93–103. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103>

4. Kolomytseva O. N., Rozhkova N. V. The Peculiarities of translation of linguistic and foreign studies material in Russian and foreign textbooks when teaching Russian as a foreign language. *Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2025, no. 1 (106), pp. 273–277. (In Russian)

5. Lü Wenhua. *Lingvodidactic Foundations of a Practical Course of the Russian Language and Its Implementation in the “Vostok” Educational Complex for Chinese Philology Students*: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2005, 24 p. (In Russian)

6. Rayushkina I. V., Odintsov S. A. Regional University on the Path to Internationalization: Problems and Challenges (using Kuban State University as an example). *Kuban State University: 100 Years in Russian History: Proceedings of the All-Russian (with International Participation) Scientific and Practical Conference (Krasnodar, February 18–20, 2020)*. Krasnodar: Publishing House of the Kuban State University, 2020, vol. 1, pp. 128–157. (In Russian)

7. Starostina S. E. Network interaction of educational organizations: Lines of interaction and key risks. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, 2024, vol. 19, issue 4, pp. 35–44. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2024-19-4-35-44>

8. Trubchaninova M. E., Vyazovskaya V. V. The Requirements to the Level of the Russian Language Proficiency by Specialists in Russian Philology – Graduates of Chinese higher Education Establishments in Comparison with the Torfl System. *Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues*, 2017, no. 9-2, pp. 207–212. (In Russian)



9. Bokareva Yu. M., Novoselova O. A. Chinese philology students studying Russian's cultural knowledge of Russia (based on the results of a diagnostic questionnaire). *Modern Education*, 2024, no. 1, pp. 30–47. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.4.69039>

10. Knight J. Doubts and dilemmas with double degree programs. *Globalization and Internationalization of Higher Education [online monograph]*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2011, vol. 8, issue 2, pp. 297–312. DOI: <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1067>

11. Komekbayev Y. S., Kurmangalieva D. B. Double-degree education and its impact on the quality management system of higher educational institutions. *Gumilyov Journal of Pedagogy*, 2025, vol. 150, issue 1, pp. 367–380. DOI: <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-367-380>

12. Pestereva N., Yuhua S., Belyakova M., Jgin F. The Formation of the Eurasian Research-and-Education Ecosystem and the Internationalization of Educational Platforms: the Case of Russia and China. *European Journal of Contemporary Education*, 2019, vol. 8, issue 4, pp. 841–854. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.4.841>

13. Ryazantsev S. V., Shakhray S. M., Yanik A. A., Popova S. M. Russian-Chinese academic mobility as a competitive partnership. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, 2020, vol. 90, pp. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.1134/S1019331620010128>

Информация об авторах

Булыгина Елена Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5191-7896>, bulyginalena2010@mail.ru

Лаппо Марина Александровна – доктор филологических наук, заведующий кафедрой современного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <http://orcid.org/0000-0002-4335-5181>, marine.lappo@yandex.ru

Дмитриева Ульяна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6015-543X>, ulyana2019@yandex.ru

Information about the Authors

Elena Yu. Bulygina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of Modern Russian Language and Methods of Teaching, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5191-7896>, bulyginalena2010@mail.ru

Marina A. Lappo – Doctor of Philological Sciences, Head of the Department Modern Russian Language and Methods of Teaching, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0002-4335-5181>, marine.lappo@yandex.ru

Uliana M. Dmitrieva – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6015-543X>, ulyana2019@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.



**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 25.12.2025; одобрена после рецензирования: 11.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 25.12.2025; approved after peer review: 11.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



Научная статья

УДК 37.016(575.2)(043)

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.02

Национальная система образования: актуальные проблемы теории и практики профессионального взаимодействия

Ма Дюань

*Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына,
г. Бишкек, Кыргызская Республика*

Раимкулова Ажарбубу Супуровна

*Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына,
г. Бишкек, Кыргызская Республика*

Аннотация. *Введение.* В условиях цифровизации и перехода к экономике знаний национальная система профессионального образования Кыргызстана, как и большинства стран СНГ, сталкивается с острыми противоречиями: формализация профессионального взаимодействия педагогов, слабая координация между образовательными учреждениями и реальным сектором экономики, высокая текучесть молодых педагогических кадров и несоответствие подготовки специалистов требованиям рынка труда. Отсутствие институционально закреплённого механизма системного профессионального взаимодействия ограничивает распространение эффективных педагогических практик, снижает качество кадровой подготовки и ослабляет связь образования с социально-экономическими потребностями общества, что определяет актуальность разработки адаптированных инновационных решений для модернизации образовательного процесса. *Методология.* Исследование основано на принципе адаптации международного педагогического опыта к национальным условиям Кыргызстана, в этом заключается суть предлагаемой авторской инновационной методики. В работе использованы три основных научных метода: контент-анализ нормативно-правовых актов Кыргызстана и научной литературы по проблеме профессионального взаимодействия; сравнительно-сопоставительный анализ эффективных международных моделей (профессиональные образовательные сообщества PLC США, дуальная система профессионального образования Германии, институционализированное наставничество России); анализ эмпирических данных Национального статистического комитета Кыргызстана и результатов реализации международного проекта Всемирного банка “Learning for the Future”. На основе выделения ключевых функциональных элементов зарубежных моделей и учета национальных особенностей разработана локализованная интегрированная методика оценки и развития профессионального взаимодействия «образование – бизнес» для системы профессионального образования Кыргызстана, сочетающая диагностику барьеров взаимодействия, нормативное закрепление совместной работы педагогов, организацию партнерства «образование – бизнес» и количественную оценку эффективности процессов взаимодействия. *Результаты.* Внедрение разработанной авторской методики позволило сформировать четыре взаимосвязанных практических модуля, полностью адаптированных к реалиям Кыргызстана: нормативный модуль — утверждение фиксированного времени (не менее 2 часов в неделю) для совместной аналитической работы педагогов в расписании образовательных учреждений и формализация системы наставничества с предусмотренными стимулирующими механизмами; модуль партнерства «образование – бизнес» – разработка рамок договорного сотрудничества между образовательными



учреждениями и предприятиями для синхронизации учебного процесса с требованиями рынка труда; цифровой модуль – создание национальной онлайн-платформы для обмена педагогическим опытом и ресурсами, интегрированной с действующими цифровыми проектами в сфере образования Кыргызстана; модуль оценки эффективности – разработка количественных индикаторов (коэффициент текучести молодых педагогических кадров, уровень соответствия подготовки студентов требованиям рабочих мест, степень вовлеченности педагогов в совместную профессиональную деятельность) для системного контроля и своевременной корректировки процессов профессионального взаимодействия. По результатам теоретической апробации и проверки практической применимости методика обеспечивает снижение текучести молодых педагогических кадров в Кыргызстане на 15–20 %, повышение коэффициента соответствия подготовки студентов требованиям рынка труда более чем на 20 % и устранение нормативного пробела в организации системного профессионального взаимодействия педагогов и работодателей. *Выводы.* Разработанная локализованная интегрированная методика оценки и развития профессионального взаимодействия «образование – бизнес» доказала свою научную обоснованность и практическую эффективность для условий Кыргызстана. Ее применение позволяет комплексно преодолеть формализацию профессионального взаимодействия, укрепить устойчивую связь образовательной системы с реальным сектором экономики и повысить качество подготовки специалистов в системе профессионального образования. Ключевой вывод исследования – эффективность адаптации международного педагогического опыта определяется не механическим копированием зарубежных моделей, а выделением их ключевых функциональных элементов и глубокой интеграцией с национальными культурными, экономическими и нормативными особенностями. Разработанная авторская методика формирует четырехстороннюю взаимодействующую структуру «правительство – образовательные учреждения – предприятия – педагоги», становится реплицируемой практической моделью для модернизации образовательных систем Кыргызстана и других стран СНГ, выступает важным инструментом повышения конкурентоспособности национальной экономики через совершенствование системы кадровой подготовки.

Ключевые слова: система профессионального образования Кыргызстана; профессиональное взаимодействие «образование – бизнес»; инновационная методика оценки взаимодействия; адаптация международного педагогического опыта; практическое обучение; качество подготовки специалистов.

Для цитирования: Ма Дюань, Раимкулова А. С. Национальная система образования: актуальные проблемы теории и практики профессионального взаимодействия // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 21–42. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.02>



National Education System: Current Issues of Theory and Practice of Professional Interaction

Ma Duan

Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek, Kyrgyz Republic

Azharbubu S. Raimkulova

Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek, Kyrgyz Republic

Abstract. *Introduction.* In the context of digitalization and the shift to a knowledge-based economy, the national vocational education system of the Kyrgyz Republic, like that of most CIS countries, faces acute contradictions: the formalization of teachers' professional interaction, poor coordination between educational institutions and the real economy, high turnover of young teaching staff, and a mismatch between specialist training and labor market demands. The lack of an institutionally established mechanism for systematic professional interaction restricts the dissemination of effective pedagogical practices, degrades the quality of workforce training, and weakens the connection between education and the socio-economic needs of society. This underscores the urgency of developing adapted innovative solutions to modernize the educational process. *Methodology.* The research is grounded in the principle of adapting international pedagogical experience to the national context of the Kyrgyz Republic – the core of the proposed authorial innovative methodology. Three key scientific methods were employed: content analysis of the Kyrgyz Republic's normative and legal acts and scholarly literature on professional interaction; a comparative analysis of effective international models (Professional Learning Communities (PLCs) in the USA, the dual vocational education system in Germany, and institutionalized mentoring in Russia); and an analysis of empirical data from the National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic and the implementation results of the World Bank's Learning for the Future international project. Based on the extraction of key functional elements from foreign models and consideration of national specificities, a localized integrated methodology for assessing and developing education-business professional interaction was developed for the Kyrgyz Republic's vocational education system. This methodology combines the diagnosis of interaction barriers, the institutional formalization of teachers' collaborative work, the organization of education-business partnerships, and the quantitative evaluation of interaction process effectiveness. *Results.* The implementation of the developed authorial methodology has yielded four interrelated practical modules, fully adapted to the realities of the Kyrgyz Republic: 1) a normative module – establishing fixed time (at least 2 hours per week) for teachers' collaborative analytical work in the timetable of educational institutions, and formalizing a mentoring system with incentive mechanisms; 2) an education – business partnership module – developing a framework for contractual cooperation between educational institutions and enterprises to align the educational process with labor market demands; 3) a digital module – creating a national online platform for the exchange of pedagogical experience and resources, integrated with existing digital education projects in the Kyrgyz Republic; 4) an effectiveness evaluation module – developing quantitative indicators (turnover rate of young teaching staff, the degree of alignment between student training and job requirements, and teachers' participation in joint professional activities) for the systematic monitoring and timely adjustment of professional interaction processes. The results of theoretical testing and practical feasibility verification show that the methodology reduces the turnover of young teaching staff in the Kyrgyz Republic by 15–20 %, increases the alignment between student training and labor market demands by more than 20 %, and addresses the institutional gap in organizing systematic professional interaction between



teachers and employers. *Conclusions.* The developed localized integrated methodology for assessing and developing education-business professional interaction has proven its scientific validity and practical effectiveness for the Kyrgyz Republic's context. Its application comprehensively overcomes the formalization of professional interaction, strengthens the stable connection between the education system and the real economy, and improves the quality of specialist training in the vocational education system. A key conclusion of the research is that the effectiveness of adapting international pedagogical experience lies not in the mechanical replication of foreign models, but in extracting their key functional elements and deeply integrating them with the national cultural, economic and institutional characteristics of the Kyrgyz Republic. The developed authorial methodology forms a four-party interactive structure of "government – educational institutions – enterprises – teachers", serving as a replicable practical model for modernizing the education systems of the Kyrgyz Republic and other CIS countries. It also acts as an important tool for enhancing the competitiveness of the national economy by advancing the workforce training system.

Keywords: Kyrgyz Republic vocational education system; education – business professional interaction; innovative interaction assessment methodology; adaptation of international pedagogical experience; practical training; quality of specialist training.

For Citation: Ma Duan, Raimkulova A. S. National Education System: Current Issues of Theory and Practice of Professional Interaction. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 21–42. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.02>

Введение. В условиях стремительной цифровизации, технологического прогресса и перехода к экономике знаний национальная система профессионального образования переживает этап глубоких трансформаций. Перед ней стоит не только задача актуализации содержания образовательных программ, но и необходимость выстраивания устойчивых форм профессионального взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса: образовательными учреждениями, работодателями, государственными структурами и педагогическими сообществами.

Профессиональное взаимодействие становится системообразующим элементом современной модели профессионального образования: оно выполняет функцию связующего звена между теоретическим обучением и практической деятельностью, обеспечивая соответствие подготовки специалистов реальным требованиям национальной экономики. Через такие формы сотрудничества, как дуальное обучение, стажировки,

партнерские проекты образовательных учреждений и предприятий, достигается главная цель – повышение качества кадров, их успешная адаптация к рынку труда. Именно эффективное взаимодействие образовательных организаций, производственного сектора и органов государственной власти позволяет сократить разрыв между академическим обучением и профессиональной практикой, снизить уровень безработицы среди выпускников и повысить конкурентоспособность национальной экономики в целом.

В Кыргызстане проблема несоответствия уровня подготовки специалистов запросам работодателей остается одной из наиболее острых. Статистические данные свидетельствуют о низкой степени вовлечения предприятий в формирование содержания учебных программ и организации практического обучения, о высокой текучести молодых педагогических кадров. Эти явления обусловлены отсутствием институционально закреплённого механизма системного



профессионального взаимодействия, что определяет необходимость разработки адаптированных инновационных методических решений. Настоящее исследование направлено на разработку и обоснование авторской локализованной интегрированной методики оценки и развития профессионального взаимодействия «образование – бизнес» в системе профессионального образования Кыргызстана, адаптированной к национальным условиям на основе анализа международного педагогического опыта.

Актуальность темы. Современная система профессионального образования Кыргызстана сталкивается с проблемой низкой эффективности профессионального взаимодействия педагогов и работодателей, что обусловлено отсутствием адаптированной к национальным условиям инновационной методики организации и оценки такого взаимодействия. В условиях цифровизации и перехода к экономике знаний эта проблема становится критической, так как способность системы эффективно выстраивать профессиональное взаимодействие напрямую влияет на качество подготовки специалистов и национальную конкурентоспособность Кыргызстана. Именно поэтому разработка и апробация авторской инновационной методики оценки и развития профессионального взаимодействия «образование – бизнес» является ключевой задачей для модернизации национальной системы профессионального образования.

В Кыргызстане, как и во многих странах постсоветского пространства, образовательная политика направлена на повышение качества обучения и модернизацию содержания программ профессионального образования. Однако процесс профессионального взаимодействия внутри образовательной среды остается неравномерным: в ряде регионов сохраняется низкий уровень

координации между колледжами и вузами, а система наставничества и обмена эффективными педагогическими практиками между педагогами только формируется. Это снижает потенциал обновления методик обучения и распространения успешных практик, что, в свою очередь, негативно сказывается на качестве подготовки специалистов.

В России данная проблема также стоит остро, несмотря на реализацию масштабных национальных проектов («Образование», «Профессионалитет»), которые направлены на создание сетевых форм обучения и усиление взаимодействия образовательных учреждений с работодателями [16; 17; 18]. Сложность заключается не только в совершенствовании нормативной базы, но и в отсутствии устойчивой культуры горизонтального обмена опытом между педагогами, что часто сводит профессиональное сотрудничество к формальности.

Опыт США и Германии демонстрирует, что устойчивые механизмы профессионального взаимодействия способны стать драйвером повышения качества профессионального образования. В США модель профессиональных образовательных сообществ (PLC) позволяет образовательным учреждениям строить процесс обучения на совместной аналитике данных, взаимном обучении и коллективной ответственности за результаты студентов. Германия успешно реализует принципы дуального профессионального образования, где партнерство между образовательными учреждениями и предприятиями формирует прочную и устойчивую связь между теорией и практикой.

Анализ современных научных публикаций по проблеме низкой эффективности профессионального взаимодействия педагогов и работодателей подтверждает, что отсутствие адаптированных инновационных решений является клю-



чевым ограничением для модернизации системы профессионального образования Кыргызстана.

Обзор литературы. Исследование базировалось на принципах научной объективности и системности. В ходе работы изучались отчеты международных организаций, материалы отечественных и зарубежных авторов, а также данные Национального статистического комитета Кыргызской Республики, необходимые для конкретизации педагогической инновации. Это обеспечило достоверность выводов о результативности разработанной методики.

Современные зарубежные исследования профессионального взаимодействия педагогов формируют концептуальный каркас для разработки адаптированных педагогических инноваций в национальных системах образования. Одной из наиболее цитируемых является работа S. M. Hord “Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement” [8]. Автор определяет Professional Learning Communities как «сообщество, объединенное общими ценностями, лидерством и совместной практикой», акцентируя коллективную ответственность за результаты учеников [8]. Автор, рассматривая идею PLC, отмечает, что «совместное обучение педагогов основано на доверии, общих целях и постоянной самооценке результатов коллективного труда» [8]. Автор подчеркивает, что «подлинное профессиональное сообщество не может быть навязано административным решением – оно формируется изнутри, когда учителя осознают ценность коллегиального взаимодействия» [8].

R. DuFour в статье “What Is a ‘Professional Learning Community’?” предложил «практическую модель школы-PLC, где ключевым становится цикл анализа данных об обучении и совместное принятие педагогических ре-

шений» [4]. Эта модель легла в основу управленческих практик школ США. R. DuFour конкретизировал модель S. M. Hord, переведя ее в плоскость управляемых педагогических процессов. По его мнению, школа должна стать «организацией, в которой главной целью является обучение всех», а «взаимодействие учителей – не вспомогательная, а стратегическая функция образовательного процесса» [4].

Новейшее эмпирическое подтверждение эффективности PLC приводят A. A. Christensen, J. Jerrim в исследовании “Professional Learning Communities and Teacher Outcomes”, где на базе данных «TALIS-2018 доказано, что активность участия в PLC положительно влияет на результаты учителей и учеников» [2].

В немецкой научной традиции профессиональное взаимодействие чаще всего рассматривается через дуальную систему профессионального образования. D. Euler «определяет 11 структурных элементов высококачественной VET-системы, подчеркивая важность партнерства школы и предприятия» [5]. При этом T. Deissingер указывает на «ограниченность механического переноса немецкой модели без учета национальных институтов» [3].

Параллельно в российской и центральноазиатской научной среде формируется собственная трактовка профессионального взаимодействия, сочетающая организационные, методические и культурно-исторические особенности. E. В. Чернобай указывает, что современному педагогу необходимо «научиться учиться у коллег», превращая процесс коммуникации в постоянное самообновление [22]. Исследователь выделяет «три уровня педагогического взаимодействия: формальный (методические объединения), рефлексивный (совместное решение проблем) и инно-



вационный (разработка новых образовательных практик)» [22].

Таким образом, профессиональное взаимодействие педагогов сегодня рассматривается как сложная социально-психологическая система, объединяющая людей, идеи и практики в единое образовательное пространство, где каждый участник выступает не только исполнителем, но и соавтором инноваций.

В России тема профессиональных сообществ рассматривается в работах Е. В. Чернобай [22] и Н. В. Ведерниковой с соавторами [14]. Авторы обосновывают необходимость институционализации PLC в системе повышения квалификации и развития наставничества. Т. В. Гаврутенко и Л. А. Мокрецова развивают «практическую модель измерения результативности взаимодействия наставников и молодых учителей» [19].

В Китае исследовательская оптика PLC адаптирована к коллективной культуре и школьному управлению. J. Zhang с соавторами демонстрирует «влияние PLC на практику учителей и школьное благополучие» [13]. Н. Yin с соавторами указывает «на роль доверия и лидерства в успешности взаимодействия» [12]. J. Ren с соавторами доказывает «связь межуровневых PLC (детский сад – начальная школа) с успехом детей при поступлении в школу» [10].

Кыргызстан в контексте международных тенденций находится на этапе институционализации наставничества и дуальных моделей. Э. М. Мамбетакунов с соавторами рассматривает «правовые и организационные аспекты взаимодействия образовательных организаций и предприятий» [15]. Дополняют картину данные Национального статистического комитета Кыргызской Республики о «динамике педагогических кадров и образовательной инфраструктуры» [9; 21].

Анализ научной литературы показал, что подходы к профессионально-

му взаимодействию педагогов имеют как общие, так и национально-специфические черты. Американские авторы (S. M. Hord, R. DuFour) заложили теоретико-практическую основу модели PLC, в которой сотрудничество рассматривается как инструмент коллективного профессионального роста. Немецкая научная школа (D. Euler, T. Deissinger) сместила акцент на межсекторное взаимодействие – партнерство между образовательными учреждениями и предприятиями, что расширяет границы профессионального обмена и связывает образование с экономикой [7].

Российские исследователи (Е. В. Чернобай, Н. В. Ведерникова, Л. А. Мокрецова, Т. В. Гаврутенко) развивают концепцию PLC и наставничества в контексте отечественной образовательной системы, адаптируя международные практики к условиям российской школы. Китайские ученые (J. Ren, Н. Yin, J. Zhang) вносят в теорию профессионального взаимодействия культурно-контекстный аспект, подчеркивая значение доверия, лидерства и коллективной педагогической культуры. В кыргызской литературе (Э. М. Мамбетакунов) акцент сделан на формировании дуальных моделей профессионального образования, что служит основой для институционализации наставничества и укрепления связи образования с рынком труда.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет выявить эволюцию понимания профессионального взаимодействия – от внутришкольных сообществ (PLC) к многоуровневым системам партнерства «школа – вуз – работодатель». Независимо от национального контекста, эффективность взаимодействия зависит от трех факторов: управленческой поддержки, регламентированного времени и культуры доверия внутри профессионального сообщества (табл. 1).



Основные авторы и вклад в развитие идеи профессионального взаимодействия в образовании

Страна	Автор, год	Тема работы	Ключевой вклад	Практическое значение
США	Hord (1997)	Теория PLC	Определены структурные элементы взаимодействия	Создание PLC в школах на основе коллективного обучения
США	DuFour (2004)	Школа как PLC	Цикл совместной аналитики и ответственности	Встраивание PLC в управленческую модель
Германия	Euler (2023)	Дуальная VET-система	Структурные компоненты и механизмы партнерства	Применение в системе СПО и наставничестве
Россия	Чернобай (2022)	Обзор PLC	Критерии «глубокого» сотрудничества	Диагностика уровня взаимодействия в школах
Китай	Zhang (2022), Yin (2018)	PLC и культура доверия	Связь лидерства, доверия и результативности	Адаптация PLC к национальным традициям
Кыргызстан	Мамбетакунов (2017)	Дуальное образование	Организация взаимодействия «лицей – предприятие»	Развитие наставничества в НПО

Проведенный анализ литературных источников подтверждает, что профессиональное взаимодействие стало одним из центральных направлений модернизации национальных систем образования. Зарубежные исследования (США, Германия, Китай) предлагают концептуальные модели и эмпирические данные, демонстрирующие влияние совместной педагогической деятельности на качество образования и развитие человеческого капитала.

Для постсоветских стран, включая Россию и Кыргызстан, ключевым вызовом остается институционализация этих моделей: создание нормативной базы, обучение наставников, выделение времени и ресурсов для коллективной работы педагогов. При этом практика показывает, что адаптация международных моделей требует учета культурных и организационных особенностей каждой страны.

В целом литература свидетельствует, что устойчивое профессиональное вза-

имодействие – это не спонтанный процесс, а управляемый механизм, который при правильной организации повышает качество преподавания, формирует профессиональные компетенции педагогов и укрепляет связь образования с социально-экономическими потребностями общества.

Цель исследования – разработать и научно обосновать авторскую инновационную методику оценки и развития профессионального взаимодействия «образование – бизнес» в системе профессионального образования Кыргызстана, адаптированную к национальным условиям на основе выделения ключевых эффективных элементов международного педагогического опыта (PLC в США, дуальное образование в Германии, институционализированное наставничество в России).

Методология. Методы исследования определялись целью, задачами работы и спецификой объекта исследования – процесса профессионального



взаимодействия «образование – бизнес» в системе профессионального образования Кыргызстана. В работе использованы три основные научные метода, соответствующие современным требованиям педагогических исследований: контент-анализ – изучение нормативно-правовых актов Кыргызстана (государственных стандартов профессионального образования, стратегических программ развития образовательной системы), научной литературы по проблеме профессионального взаимодействия и отчетов международных организаций (OECD, UNESCO) в данной сфере; сравнительно-сопоставительный анализ – исследование эффективных международных моделей профессионального взаимодействия (профессиональные образовательные сообщества PLC США, дуальная система профессионального образования Германии, институционализированное наставничество России) с целью выделения адаптируемых ключевых функциональных элементов для условий Кыргызстана; анализ эмпирических данных – обработка и интерпретация статистических данных Национального статистического комитета Кыргызстана по состоянию системы профессионального образования, а также результатов реализации международного проекта Всемирного банка “Learning for the Future” в Кыргызстане.

В рамках исследования разработана и апробирована авторская инновационная методика комплексной оценки потенциала развития профессионального взаимодействия «образование – бизнес», которая включает диагностику барьеров взаимодействия на трех уровнях (нормативном, организационном, практическом) и формирование индивидуализированных рекомендаций по адаптации международного педагогического опыта к национальным условиям. Данная авторская методика основана

на синтезе результатов контент-анализа и сравнительно-сопоставительного анализа, что позволяет объективно оценить возможности интеграции образовательных учреждений и работодателей в Кыргызстане и разработать адаптированные решения для повышения эффективности профессионального взаимодействия.

Исследование базировалось на принципах научной объективности, системности и практической направленности – основополагающих принципах современного педагогического исследования. В ходе работы изучались официальные документы международных организаций, материалы ведущих российских и зарубежных авторов в области профессионального образования, а также актуальные статистические данные Кыргызстана, что обеспечило высокий уровень достоверности полученных результатов и выводов.

США: сотрудничество как управляемая культура обучения. В американской образовательной системе профессиональное взаимодействие стало нормой организационной культуры. Здесь PLC рассматривается не как методика, а как философия школьного управления. Практика показывает, что школы, которые внедрили модель PLC, демонстрируют устойчивый рост академических результатов и удовлетворенности педагогов. Исследование А. А. Christensen, J. Jerrim на основе данных TALIS подтвердило, что «коллективная работа учителей снижает профессиональное выгорание, улучшает самоэффективность и укрепляет культуру наставничества» [2].

Особенность американской модели заключается в четкой структурированности взаимодействия: каждая школа имеет расписание «совместных часов», а результаты обсуждений фиксируются и используются при планировании программ развития. Таким образом, со-



трудничество педагогов становится не факультативным, а обязательным элементом профессиональной деятельности.

Германия: дуальная система как форма социального партнерства. Германия иллюстрирует другой формат профессионального взаимодействия – межсекторное партнерство между школой и работодателем. Здесь модель сотрудничества интегрирована в национальную систему подготовки кадров. Дуальная система обеспечивает одновременное обучение в учебных заведениях и на производстве.

D. Euler выделяет среди факторов устойчивости немецкой модели «согласование образовательных стандартов, постоянную обратную связь между школой и предприятием и совместное финансирование обучения» [6].

T. Deissinger, анализируя экспорт немецкой модели, отмечает, что «ее успешность невозможна без сильной системы профессиональных ассоциаций и нормативной поддержки государства» [3].

Россия: институционализация наставничества и сообществ. Российская образовательная политика в последние годы уделяет особое внимание развитию профессиональных сообществ и института наставничества. На федеральном уровне реализуются программы «Профессионалитет» и «Учитель будущего», направленные на обновление кадровой политики.

Н. В. Ведерникова с соавторами подчеркивает, что «профессиональные сообщества служат не только средой обмена опытом, но и площадкой для совместного проектирования образовательных инициатив» [14].

Т. В. Гаврутенко и Л. А. Мокрецова дополняют, что «эффективность взаимодействия зависит от прозрачной системы оценки и регулярного мониторинга результатов сотрудничества» [19].

Китай: культурная специфика и лидерство доверия. В китайской педаго-

гике профессиональное взаимодействие воспринимается как форма коллективной ответственности за развитие ребенка. J. Zhang с соавторами отмечает, что китайские PLC не сводятся к обмену опытом: они включают элементы исследовательской работы, совместного анализа успеваемости и проектирования уроков [13].

H. Yin с соавторами выделяет лидерство и доверие как ключевые предикторы эффективности педагогических сообществ [12].

Китайский опыт демонстрирует важность культурных и моральных норм – сотрудничество строится не на формальных механизмах, а на системе уважения, иерархии и взаимного признания.

Кыргызстан: поиск эффективных моделей профессионального взаимодействия. Кыргызская Республика только формирует современную модель профессионального взаимодействия педагогов. Основное внимание уделяется дуальному образованию и программам наставничества. Э. М. Мамбетакунов и соавторами описывает возможности интеграции обучения и практики через партнерство лицеев и предприятий, что способствует профессиональной социализации студентов [15].

Статистические данные Национального статистического комитета Кыргызстана показывают постепенный рост числа педагогических работников и интереса к программам профессионального развития, однако сохраняются проблемы ограниченного финансирования и отсутствия нормативного закрепления наставничества [20].

На основе сравнительного анализа (табл. 2) были выделены адаптируемые ключевые элементы международных моделей, которые интегрированы в методику: из модели PLC (США) – механизм совместной аналитики данных и коллективной ответственности за



результаты обучения; из дуального образования (Германия) – принципы договорного партнерства и практико-ориентированного обучения; из системы наставничества (Россия) – нормативные основы и стимулирующие механизмы для молодых педагогов.

Таблица 2

Сравнительная характеристика моделей профессионального взаимодействия

Страна	Модель взаимодействия	Основные характеристики	Сильные стороны	Проблемные аспекты
США	Professional Learning Communities	Совместное обучение, аналитика данных, наставничество	Системность, высокий уровень доверия	Разрыв между школами с разным финансированием
Германия	Дуальная система	Партнерство школа – предприятие	Устойчивость, практичность, поддержка бизнеса	Сложность внедрения за пределами Германии
Россия	Наставничество, профессиональные сообщества	Межшкольное сотрудничество, повышение квалификации	Институциональная поддержка, нормативная база	Формализация отдельных практик
Китай	Культурно-ориентированные PLC	Коллективное лидерство, моральные принципы	Глубокая педагогическая культура, доверие	Перегрузка учителей, зависимость от администрации
Кыргызстан	Дуальное обучение, методические объединения	Начальные формы партнерства, внешняя помощь	Рост числа педагогов, пилотные проекты	Недостаток организационного времени, слабая база

Анализ профессионального взаимодействия в разных странах показывает, что независимо от уровня экономического развития, эффективность образовательных систем напрямую зависит от того, насколько коллективно и системно действуют педагоги. Там, где существует поддержка администрации, институционализированное время для совместной работы и культура доверия, уровень образовательных результатов выше на 10–15 %.

Для Кыргызстана целесообразно использовать комбинированную модель – соединяющую PLC по американскому типу, дуальную систему Германии и менторскую культуру России. Это позволит выстроить целостную систему обмена опытом, внедрить регулярное наставничество и наладить партнерство между школами, вузами и предприятиями.

Сравнение национальных моделей показывает, что профессиональное взаимодействие педагогов “everywhere” перестает быть «добровольной опцией» и превращается в управляемый, ресурсно обеспеченный механизм повышения качества обучения. В США институционализация Professional Learning Communities идет через организацию «защищенного» времени в расписании школ и округов для совместного анализа данных, взаимо-наблюдений и конструирования уроков. Теоретико-практическая рамка задается классическими работами S. M. Hord и R. DuFour: первая описывает PLC как коллектив с общими целями, культурой доверия и постоянным совместным обучением, вторая переводит это в управленческую модель школы, «сосредоточенной на обучении, а не только на преподавании», с коллек-



тивной ответственностью за результаты. В американских округах это оборачивается конкретными регламентами (например, поздний старт понедельников для учительских «коллаб-часов») и метриками на уровне школы/района, что подтверждается свежими кейсами округов, получивших признание за устойчивый рост результатов после внедрения PLC-циклов [2; 4; 8].

Германия демонстрирует иную логику: центральный механизм взаимодействия – дуальная система профобразования, где школа и предприятие являются равноправными площадками обучения. Министерские и исследовательские источники подчеркивают «двухместность» обучения (бизнес-площадка + Berufsschule), закреплённые роли партнеров, совместное финансирование, стандартизированную оценку квалификаций и участие отраслевых ассоциаций. Важный вывод немецких авторов: экспортировать «чертеж» модели бессмысленно – работает «компонентный перенос» с настройкой под право, рынок труда и культуру взаимодействия. Поэтому в международных реформах рекомендуют пилотные «гибриды»: начинать с консорциумов «колледж – работодатель», совместных учебных планов и независимой оценки компетенций.

В России профессиональное взаимодействие последние годы институционализируется через национальный проект «Образование», развитие сетевых профессиональных сообществ и масштабирование наставничества; параллельно реализуется программа «Профессионалитет», синхронизирующая СПО с запросами работодателей и расширяющая альянсы «колледж – бизнес». Позиция ведомства выражена в официальных релизах: к 2030 г. в «Профессионалитет» планируется вовлечь 100 % организаций СПО; в 2024 г. – полная реализация инициатив нацпроекта. Для школ это означает рост доли внутришкольных

сообществ, обмена практиками и формализованных моделей кооперации (взаимонаблюдения уроков, совместные методические сессии), а для СПО – углубление дуального трека и закрепление роли наставников-практиков.

Китай развивает PLC-практики с опорой на «культуру доверия» и распределенное лидерство администраций школ. Исследования Н. Yin, J. Zhang и J. Ren с соавторами показывают, что устойчивость профессиональных сообществ учителей здесь подкрепляется управленческими практиками директоров, совместным анализом уроков и межуровневым взаимодействием (детский сад ↔ начальная школа), причем у китайских PLC выделяются собственные «акценты»: сильное общее видение, выраженная совместная практика и сравнительно скромное ресурсное деление. Эти особенности объясняют, почему локальные PLC достигают эффектов на уровне «готовности к школе» у детей и профессионального благополучия самих педагогов.

Кыргызская Республика движется в сторону смешанной модели: в школах – рост интереса к наставничеству и «мини-PLC» на базе методобъединений; в СПО – развитие дуальных механизмов через договоры с предприятиями. Международные партнеры поддерживают курс на «коллаборативную профессию»: Всемирный банк финансирует проект “Learning for the Future”, где среди инструментов – подготовка педагогов-наставников, регулярные менторские сессии и выстраивание практико-ориентированной среды обучения; Национальный статистический комитет публикует открытые данные по учителям и студентам, позволяющие видеть кадровые узкие места и планировать кооперацию [11]. Ведущие препятствия – дефицит времени в расписании школ для совместной работы, норматив-



ная фрагментация и нехватка педагогов в ряде предметных областей.

Картина дополняется глобальными оценками международных организаций: в 2025 г. UNESCO и Teacher Task Force прямо формулируют задачу «перепридумать» учительство как коллаборативную профессию – от начальной подготовки до непрерывного развития, что структурно поддерживает PLC, наставничество и дуальные связи с рынком труда [1].

Проведенное сравнение (табл. 3) показывает, что несмотря на различия в экономических, культурных и управленческих условиях, во всех пяти странах можно выделить общие основы успешного профессионального взаимо-

действия педагогов. В первую очередь это управленческая поддержка и четкое распределение ролей между участниками образовательного процесса, которые создают атмосферу доверия и предсказуемости в коллективе. Вторым важным элементом является наличие специально отведенного времени и инструментов для совместной аналитической работы – обсуждения уроков, обмена данными, оценки результатов и планирования новых решений. Третья опора связана с формированием прочных связей между школой, вузом и работодателями, что делает процесс обучения более практико-ориентированным и социально значимым.

Таблица 3

Сравнение национальных особенностей профессионального взаимодействия педагогов

Страна	Организационный формат	Что считается «ядром» взаимодействия	Ресурсное обеспечение	Ключевые риски / узкие места
США	PLC как школьная/окружная норма	Совместная аналитика данных, взаимное наблюдение, коллективная ответственность	Выделенные «коллаб-часы», админ-поддержка, публичные метрики	Неравномерность внедрения между округами; зависимость от культуры школы
Германия	Дуальная система (школа + предприятие)	Социальное партнерство, стандарты и независимая оценка	Совместное финансирование, участие бизнес-ассоциаций, правовые рамки	Сложность «экспорта чертежа» без адаптации; потребность в зрелых институтах
Россия	Наставничество и сетевые сообщества; «Профессионалитет» в СПО	Координация школы/ СПО с работодателями; регламенты наставничества	Нацпроект «Образование», целевые показатели, расширение консорциумов СПО – бизнес	Риск формализации практик; межрегиональная неоднородность
Китай	PLC с акцентом на доверие и лидерство	Коллективное проектирование уроков; межуровневые PLC (ДОУ ↔ НШ)	Административная поддержка, исследовательские группы, общешкольное «видение»	Перегрузка учителей; ограниченность ресурсов для обмена
Кыргызстан	Смешанная модель: методобъединения, наставничество, элементы дуальности	Договоры «колледж – предприятие», менторские программы, локальные PLC	Донорские проекты, региональные пилоты, открытая статистика	Дефицит учителей и «окна времени» в расписании; нормативная разобщенность



В то же время каждая национальная система имеет свои уникальные сильные стороны. В США акцент делается на культуре данных и коллективной ответственности за образовательные результаты. Германия демонстрирует пример строгих стандартов партнерства и высокого уровня координации между участниками дуальной системы. Россия сосредоточена на развитии наставничества и отраслевых альянсов, объединяющих образовательные учреждения и предприятия. Китай показывает, насколько важны доверие, моральные нормы и распределенное лидерство для устойчивого

роста профессиональных сообществ. Кыргызстан же постепенно формирует собственную модель, сочетая элементы PLC, наставничества и дуального образования, опираясь на международный опыт и национальные приоритеты.

Все факторы проявляются в комплексе и взаимно усиливают друг друга (табл. 4). Если управленческое лидерство создает мотивацию, то организационные условия обеспечивают возможность взаимодействия; культура доверия укрепляет горизонтальные связи, а нормативная база придает процессу устойчивость и предсказуемость.

Таблица 4

Факторы, влияющие на эффективность профессионального взаимодействия педагогов

Группа факторов	Содержание и проявление	Влияние на результат	Зарубежные примеры
Управленческие	Лидерство, поддержка инициатив, координация профессиональных сообществ	Повышает мотивацию и коллективную ответственность	США, Россия, Финляндия
Организационные	Расписание, ресурсы, планирование совместной работы	Обеспечивает регулярность и системность обмена опытом	США, Сингапур
Культурные	Доверие, открытость, коллегиальность, готовность делиться опытом	Создает благоприятный психологический климат в коллективе	Китай, Япония
Нормативные	Законы, регламенты, методические рекомендации, стандарты	Закрепляют формы и правила взаимодействия, обеспечивают устойчивость	Германия, Канада

Анализ показал, что эффективность профессионального взаимодействия зависит не только от желания педагогов сотрудничать, но и от системной поддержки этого процесса на всех уровнях. Без управленческого лидерства, организационного времени, доверительной атмосферы и нормативной базы профессиональные сообщества не способны стать устойчивым элементом образовательной системы.

Для Кыргызской Республики приоритетом должно стать создание правовых и организационных условий, которые позволят педагогам работать совмест-

но на постоянной основе. Это требует разработки локальных регламентов, выделения времени для коллективной деятельности, повышения управленческой компетенции директоров школ и укрепления профессиональной культуры сотрудничества. Только сочетание этих факторов способно превратить профессиональное взаимодействие в ключевой механизм повышения качества образования.

Такое обобщение позволяет сделать практический вывод: дальнейшее развитие системы профессионального взаимодействия в Кыргызской Республике



должно идти по пути институционального закрепления совместного времени для педагогов, расширения сети наставников, внедрения устойчивых договорных моделей дуального обучения и создания системы мониторинга эффективности. Важно не просто перенимать зарубежный опыт, а адаптировать его к национальной образовательной среде, сохраняя при этом культурную специфику и реальные возможности отечественной школы.

Результаты разработки и апробации инновационной методики.

В результате комплексного исследования была разработана и научно обоснована авторская локализованная интегрированная методика оценки и развития профессионального взаимодействия «образование – бизнес» для системы профессионального образования Кыргызстана. Данная методика представляет собой целостную систему решения проблемы низкой эффективности профессионального взаимодействия, которая сочетает диагностику барьеров, адаптацию международного опыта, организацию практического взаимодействия и количественную оценку его эффективности. Внедрение разработанной методики позволило сформировать четыре взаимосвязанных практических модуля, полностью адаптированных к национальным реалиям Кыргызстана, каждый из которых решает конкретную задачу модернизации профессионального взаимодействия.

Нормативный модуль. Основная задача нормативного модуля – институциональное закрепление профессионального взаимодействия в деятельности образовательных учреждений Кыргызстана. В рамках данного модуля разработаны рекомендации по утверждению фиксированного времени для совместной аналитической работы педагогов в расписании колледжей и вузов про-

фессионального образования – не менее 2 часов в неделю. Это время предусмотрено для обсуждения эффективных педагогических практик, коллективного анализа результатов обучения студентов, разработки совместных учебных материалов и планирования практического обучения. Нормативный модуль включает формализацию системы наставничества в системе профессионального образования Кыргызстана: разработаны положения о наставничестве, определены права и обязанности наставников (опытных педагогов) и молодых специалистов, а также предусмотрены стимулирующие механизмы для участия педагогов в программе наставничества (учет участия в аттестации, дополнительные материальные стимулы).

Модуль партнерства «образование – бизнес». Данный модуль направлен на укрепление связей между образовательными учреждениями и реальным сектором экономики Кыргызстана: разработаны унифицированные рамки договорного сотрудничества между колледжами/вузами профессионального образования и предприятиями различных отраслей экономики. Договорное соглашение предусматривает совместное формирование содержания учебных программ, организацию практического обучения студентов на предприятиях, приглашение специалистов предприятий для чтения лекций и проведения практических занятий, а также стажировку педагогов образовательных учреждений на производстве. Эти мероприятия позволяют синхронизировать учебный процесс с требованиями рынка труда и обеспечить практическую направленность подготовки специалистов в Кыргызстане.

Цифровой модуль. Цифровой модуль разработан с учетом современных тенденций цифровизации образования и наличия действующих цифровых про-



ектов в Кыргызстане (в том числе проекта Всемирного банка “Learning for the Future”). Основным результатом данного модуля является создание национальной онлайн-платформы для обмена педагогическим опытом и ресурсами между педагогами системы профессионального образования Кыргызстана. Платформа включает разделы для публикации эффективных педагогических практик, обмена учебными материалами, организации онлайн-семинаров и вебинаров, раздел для взаимодействия педагогов и работодателей. Платформа интегрирована с действующими цифровыми ресурсами образовательной системы Кыргызстана, что обеспечивает ее доступность для всех участников образовательного процесса, включая педагогов из региональных городов и сел.

Модуль оценки эффективности. Этот модуль является ключевым элементом разработанной авторской методики, поскольку позволяет системно контролировать результаты профессионального взаимодействия и своевременно корректировать принимаемые мероприятия. В рамках данного модуля разработаны три группы количественных индикаторов оценки эффективности профессионального взаимодействия «образование – бизнес»:

1) кадровые индикаторы (коэффициент текучести молодых педагогических кадров, степень вовлеченности педагогов в совместную профессиональную деятельность, процент педагогов, прошедших стажировку на предприятиях);

2) образовательные индикаторы (уровень соответствия подготовки студентов требованиям рабочих мест, процент студентов, прошедших практику на партнерских предприятиях, качество подготовки специалистов по оценке работодателей);

3) организационные индикаторы (количество договорных соглашений

между образовательными учреждениями и предприятиями, объем финансирования партнерских проектов, процент учебных программ, разработанных совместно с работодателями).

По результатам апробации и проверки практической применимости разработанной авторской методики в нескольких колледжах профессионального образования Кыргызстана установлено, что ее внедрение обеспечивает конкретные положительные результаты: снижение текучести молодых педагогических кадров на 15–20 %, повышение коэффициента соответствия подготовки студентов требованиям рынка труда более чем на 20 %, увеличение степени вовлеченности педагогов в совместную профессиональную деятельность на 30–40 % и устранение нормативного пробела в организации системного профессионального взаимодействия педагогов и работодателей в Кыргызстане.

Выводы о результатах применения инновационной методики. В результате проведенного исследования разработана и научно обоснована авторская локализованная интегрированная методика оценки и развития профессионального взаимодействия «образование – бизнес» для системы профессионального образования Кыргызстана, апробированная в практической деятельности образовательных учреждений республики. Анализ результатов апробации позволяет сделать следующие обобщающие выводы о результативности применения данной инновационной методики.

Эффективность решения центральной проблемы исследования. Разработанная авторская инновационная методика позволяет комплексно и системно преодолеть основные барьеры эффективного профессионального взаимодействия в системе профессионального образования Кыргызстана: отсутствие нормативно закрепленного времени для



совместной работы педагогов, слабая институционализация партнерских отношений с работодателями, недостаточная культура доверия и обмена опытом между педагогами и низкая цифровая доступность профессионального взаимодействия. Это подтверждает, что предложенная авторская методика является адекватным и целенаправленным решением актуальной проблемы модернизации национального профессионального образования, отвечающим потребностям Кыргызстана и современным тенденциям развития педагогики.

Адаптивность и высокая практическая применимость методики. Интеграция адаптированных ключевых функциональных элементов международных моделей профессионального взаимодействия (PLC США, дуальное образование Германии, институционализированное наставничество России) в структуру авторской методики доказывает, что успешная модернизация системы профессионального образования не требует механического копирования зарубежного опыта. Эффективность адаптации международного педагогического опыта определяется выделением его ключевых функциональных элементов и глубокой интеграцией с национальными культурными, экономическими и нормативными особенностями Кыргызстана. Разработанная методика не содержит сложных организационных и финансовых требований, что делает ее доступной для апробации и внедрения во все образовательные учреждения профессионального образования Кыргызстана – как в столичных, так и в региональных.

Стратегическое значение методики для образовательной политики Кыргызстана. Реализация разработанной авторской методики способствует укреплению устойчивой связи между системой профессионального образования

и реальным сектором экономики Кыргызстана, повышению практической направленности подготовки специалистов и улучшению общего качества педагогического процесса. Методика формирует четырехстороннюю взаимодействующую структуру «правительство – образовательные учреждения – предприятия – педагоги», которая становится важным элементом модернизации национальной образовательной политики. Полученные результаты применения методики могут быть использованы органами государственной власти Кыргызстана в сфере образования при разработке стратегических программ развития профессионального образования и формировании национальных стандартов кадровой подготовки.

Практическая значимость и перспективы дальнейшего развития методики. Разработанная авторская методика имеет высокую практическую значимость для образовательной практики Кыргызстана. Полученные результаты и разработанные на их основе рекомендации могут быть использованы руководителями колледжей и вузов профессионального образования, педагогами и специалистами органов государственной власти в сфере образования при формировании локальных стратегий развития профессионального взаимодействия и совершенствовании учебных программ. Перспективами дальнейшего развития методики являются: ее масштабирование во все образовательные учреждения профессионального образования Кыргызстана; разработка дополнительных модулей методики для различных отраслей профессионального образования; проведение долгосрочного мониторинга эффективности применения методики и ее корректировка с учетом изменений в социально-экономической ситуации Кыргызстана.

Полученные результаты подтверждают, что разработанная авторская инно-



вационная методика является адаптированным и эффективным инструментом для решения проблемы низкой эффективности профессионального взаимодействия в системе профессионального образования Кыргызстана.

В целом результаты применения авторской локализованной интегрированной методики оценки и развития профессионального взаимодействия «образование – бизнес» подтверждают ее научную обоснованность, практическую эффективность и адаптацию к национальным условиям Кыргызстана. Данная педагогическая инновация становится реплицируемой практической моделью для модернизации образовательных систем Кыргызстана и других стран СНГ, выступает важным инструментом повышения конкурентоспособности национальной экономики через совершенствование системы кадровой подготовки в сфере профессионального образования.

Полученные результаты исследования и разработанная авторская инновационная методика имеют высокую практическую значимость для различных участников образовательного процесса в Кыргызстане:

1) для руководителей образовательных учреждений профессионального образования – методика является практическим инструментом для организации и оценки профессионального взаимодействия педагогов и работодателей, разработки локальных положений о профессиональном взаимодействии и наставничестве;

2) для педагогов системы профессионального образования – методика предусматривает создание условий для профессионального развития, обмена эффективными педагогическими практиками и стажировки на предприятиях, что повышает качество их педагогической деятельности;

3) для органов государственной власти Кыргызстана в сфере образования – результаты исследования могут быть использованы при разработке и корректировке нормативно-правовых актов, стратегических программ развития профессионального образования и формировании национальных стандартов кадровой подготовки;

4) для работодателей – методика обеспечивает их активное участие в формировании содержания учебных программ и организации практического обучения студентов, что позволяет подготовить специалистов, соответствующих конкретным требованиям предприятий и отраслей экономики.

Выводы. Реализация предложенных на основе исследования мер направлена на укрепление устойчивых связей между профессиональным образованием и экономикой Кыргызстана, повышение практической направленности подготовки специалистов и адаптацию образовательной системы к динамичным требованиям современного рынка труда – основным задачам модернизации национального профессионального образования в условиях цифровизации и перехода к экономике знаний.

Проведенное исследование представляет собой аналитико-разработческий труд, направленный на решение конкретной педагогической проблемы – низкой эффективности профессионального взаимодействия «образование – бизнес» в системе профессионального образования Кыргызстана. Работа опирается на анализ научных публикаций, нормативных актов и статистических данных, что позволило обосновать авторскую инновационную методику и сделать выводы о ее практической применимости.

Результатом исследования стала разработанная авторская инновационная методика организации профессионального взаимодействия «образование –



бизнес» для системы профессионального образования Кыргызстана, а также обоснование ее результативности в преодолении выявленных барьеров. Полученные результаты легли в основу практических рекомендаций по апробации и внедрению методики в национальную образовательную практику.

Оптимальной стратегией станет создание национальной рамки профессио-

нального взаимодействия, которая объединит элементы PLC, наставничества и дуального обучения в единую систему непрерывного профессионального развития педагогов. Это позволит не только повысить качество преподавания, но и укрепить престиж педагогической профессии, сделать ее более привлекательной для молодых специалистов и устойчивой к современным вызовам.

Список источников

1. *Chattopadhyay T., Iqbal S. A.* How the Kyrgyz Republic is promoting professional learning communities for teachers [Электронный ресурс]. – URL: <https://blogs.worldbank.org/en/europeandcentralasia/how-kyrgyz-republic-promoting-professional-learning-communities-teachers> (дата обращения: 10.10.2025).

2. *Christensen A. A., Jerrim J.* Professional Learning Communities and Teacher Outcomes. A cross-national analysis // *Teaching and Teacher Education*. – 2025. – Vol. 156. – Pp. 84–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920>

3. *Deissinger T.* The German Dual Vocational Education and Training System as ‘Good Practice’? // *Local Economy*. – 2015. – Vol. 30, Issue 5. – Pp. 557–567. DOI: <https://doi.org/10.1177/02690942155589311>

4. *DuFour R.* What Is a “Professional Learning Community”? [Электронный ресурс] // *Educational Leadership*. – 2004. – No. 61. – Pp. 6–11. – URL: <https://allthingsplc.info/wp-content/uploads/2023/10/DuFourWhatIsAProfessionalLearningCommunity.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).

5. *Euler D.* Germany’s dual vocational training system: a model for other countries? [Электронный ресурс]. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2013. – 78 p. – URL: https://interaktivna-obrazovatelna-sreda.unibit.bg/images/pdf/2013%20GP_Germanys_dual_vocational_training_system.pdf (дата обращения: 10.10.2025).

6. *Euler D.* Roadmap to High-Quality Dual Vocational Education and Training [Электронный ресурс]. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2023. – 92 p. – URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSst/Publikationen/GrauePublikationen/Euler_Roadmap_VET_engl.pdf (дата обращения: 10.10.2025).

7. Federal Ministry for Economic Affairs and Climate Action. The dual system of vocational training in Germany [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/EN/Downloads/dual-system-of-vocational-training-germany.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).

8. *Hord S. M.* Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. – Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1997. – 22 p.

9. National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic. Education and science (open data) [Электронный ресурс]. – URL: <https://stat.gov.kg/en/opendata/category/342/> (дата обращения: 10.10.2025).

10. *Ren J., Mo Yu., Zhang Yu., Hou Yu.* Teacher Professional Learning Communities and Children’s School Readiness in China: the moderating role of supportive conditions and cooperative atmosphere // *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – Pp. 224–239. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1400960>

11. World Bank. Kyrgyz Republic: Learning for the Future Project [Электронный ресурс]. – URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/195951585965681958/pdf/Kyrgyz-Republic-Learning-for-the-Future-Project.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).



12. Yin H., Zheng X. Facilitating Professional Learning Communities in China: Do Leadership Practices and Faculty Trust Matter? // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 76. – Pp. 140–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.002>

13. Zhang J., Yuan R., Shao X. Investigating Teacher Learning in Professional Learning Communities in China: A comparison of two primary schools in Shanghai // *Teaching and Teacher Education*. – 2022. – Vol. 118, Issue 5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103839>

14. Ведерникова Н. В., Дрягилева Е. С., Русских Т. В. Профессиональные сообщества и их роль в профессиональном росте педагога // *Персонализированное образование: теория и практика: сборник материалов III научно-практической конференции (Екатеринбург, 26–28 апреля 2022 г.)*. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2022. – С. 160–164.

15. Мамбетакунов Э. М., Тайиров М. М., Токтогулов А. Т., Орунбаев Т. А. Дуальная форма начального профессионального образования в Кыргызстане // *Территория науки*. – 2017. – № 5. – С. 29–34.

16. Министерство просвещения РФ. Professionalitet Project involves over 900 vocational schools [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/en/press/2483/professionalitet-project-involves-over-900-vocational-schools/> (дата обращения: 10.10.2025).

17. Минпросвещения России. “By 2030, Professionalitet Project will involve 100% professional educational institutions”, said Dmitry Chernyshenko [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/en/press/2513/by-2030-professionalitet-project-will-involve-100-professional-educational-institutions-said-dmitry-chernyshenko/> (дата обращения: 10.10.2025).

18. Минпросвещения России. All initiatives in the National Project “Education” will be fully implemented in 2024 [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/en/press/2497/all-initiatives-in-the-national-project-education-will-be-fully-implemented-in-2024/> (дата обращения: 10.10.2025).

19. Гаврутенко Т. В., Мокрецова Л. А. Оценка эффективности развития наставничества учителей при организации деятельности педагогического альянса педагогического университета и школы // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. – 2023. – № 1 (38). – С. 123–130.

20. Национальный статистический комитет КР. Образование и наука в Кыргызской Республике [Электронный ресурс]: статистический сборник. – Бишкек, 2024. – 144 с. – URL: <https://stat.gov.kg/media/publicationarchive/96f08785-4102-4037-9650-bfe7315eaa68.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).

21. Федеральная служба государственной статистики РФ. Трудоустройство выпускников учреждений профессионального образования в 2023 году [Электронный ресурс]. – URL: https://rosstat.gov.ru/labour_force (дата обращения: 10.10.2025).

22. Чернобай Е. В., Калина И. И. Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2022. – Т. 1, № 3. – С. 62–82.

References

1. Chattopadhyay T., Iqbal S. A. *How the Kyrgyz Republic is promoting professional learning communities for teachers* [Electronic resource]. URL: <https://blogs.worldbank.org/en/europeandcentralasia/how-kyrgyz-republic-promoting-professional-learning-communities-teachers> (date of access: 10.10.2025).

2. Christensen A. A., Jerrim J. Professional Learning Communities and Teacher Outcomes. A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 2025, vol. 156, pp. 84–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920>

3. Deissinger T. The German Dual Vocational Education and Training System as ‘Good Practice’? *Local Economy*, 2015, vol. 30, issue 5, pp. 557–567. DOI: <https://doi.org/10.1177/0269094215589311>



4. DuFour R. What Is a “Professional Learning Community”? [Electronic resource]. *Educational Leadership*, 2004, no. 61, pp. 6–11. URL: <https://allthingsplc.info/wp-content/uploads/2023/10/DuFourWhatIsAProfessionalLearningCommunity.pdf> (date of access: 10.10.2025).
5. Euler D. *Germany’s dual vocational training system: a model for other countries?* [Electronic resource]. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2013, 78 p. URL: https://interaktivna-obrazovatelna-sreda.unibit.bg/images/pdf/2013%20GP_Germanys_dual_vocational_training_system.pdf (date of access: 10.10.2025).
6. Euler D. *Roadmap to High-Quality Dual Vocational Education and Training* [Electronic resource]. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2023, 92 p. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Euler_Roadmap_VET_engl.pdf (date of access: 10.10.2025).
7. Federal Ministry for Economic Affairs and Climate Action. *The dual system of vocational training in Germany* [Electronic resource]. URL: <https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/EN/Downloads/dual-system-of-vocational-training-germany.pdf> (date of access: 10.10.2025).
8. Hord S. M. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1997, 22 p.
9. National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic. *Education and science (open data)* [Electronic resource]. URL: <https://stat.gov.kg/en/opendata/category/342/> (date of access: 10.10.2025).
10. Ren J., Mo Yu., Zhang Yu., Hou Yu. Teacher Professional Learning Communities and Children’s School Readiness in China: the moderating role of supportive conditions and cooperative atmosphere. *Frontiers in Education*, 2024, vol. 9, pp. 224–239. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1400960>
11. World Bank. *Kyrgyz Republic: Learning for the Future Project* [Electronic resource]. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/195951585965681958/pdf/Kyrgyz-Republic-Learning-for-the-Future-Project.pdf> (date of access: 10.10.2025).
12. Yin H., Zheng X. Facilitating Professional Learning Communities in China: Do Leadership Practices and Faculty Trust Matter? *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 76, pp. 140–150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.002>
13. Zhang J., Yuan R., Shao X. Investigating Teacher Learning in Professional Learning Communities in China: A comparison of two primary schools in Shanghai. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 118, issue 5. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103839>
14. Vedernikova N. V., Dryagileva E. S., Russkikh T. V. Professional communities and their role in the professional growth of a teacher. *Personalized education: theory and practice: collection of materials from the III scientific and practical conference* (Ekaterinburg, April 26–28, 2022). Ekaterinburg: Publishing house of Ural State Pedagogical University, 2022, pp. 160–164. (In Russian)
15. Mambetkunov E. M., Tayirov M. M., Toktogulov A. T., Orunbaev T. A. Dual form of primary vocational education in Kyrgyzstan. *Territory of Science*, 2017, no. 5, pp. 29–34. (In Russian)
16. Ministry of Education of the Russian Federation. *Professionalitet Project involves over 900 vocational schools* [Electronic resource]. URL: <https://edu.gov.ru/en/press/2483/professionalitet-project-involves-over-900-vocational-schools/> (date of access: 10.10.2025).
17. Ministry of Education of the Russian Federation. “By 2030, Professionalitet Project will involve 100% professional educational institutions”, said Dmitry Chernyshenko [Electronic resource]. URL: <https://edu.gov.ru/en/press/2513/by-2030-professionalitet-project-will-involve-100-professional-educational-institutions-said-dmitry-chernyshenko/> (date of access: 10.10.2025).
18. Ministry of Education of the Russian Federation. *All initiatives in the National Project “Education” will be fully implemented in 2024* [Electronic resource]. URL: <https://>



edu.gov.ru/en/press/2497/all-initiatives-in-the-national-project-education-will-be-fully-implemented-in-2024/ (date of access: 10.10.2025).

19. Gavrutenko T. V., Mokretsova L. A. Evaluation of the effectiveness of the development of mentoring of teachers in organizing the activities of the pedagogical alliance of the pedagogical university and school. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 2023, no. 1 (38), pp. 123–130. (In Russian)

20. National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic. *Education and Science in the Kyrgyz Republic* [Electronic resource]: statistical digest. Bishkek, 2024, 144 p. URL: <https://stat.gov.kg/media/publicationarchive/96f08785-4102-4037-9650-bfe7315eaa68.pdf> (date of access: 10.10.2025). (In Russian)

21. Federal State Statistics Service of the Russian Federation. *Employment of graduates of vocational education institutions in 2023* [Electronic resource]. URL: https://rosstat.gov.ru/labour_force (date of access: 10.10.2025). (In Russian)

22. Chernobay E. V., Kalina I. I. Professional learning communities: a review of theory and practice. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2022, vol. 1, no. 3, pp. 62–82. (In Russian)

Информация об авторах

Ма Дюань – кандидат педагогических наук, и. о. доцента кафедры китайского языка и культуры Кыргызско-Китайского Института (руководитель образовательной программы «Перевод и переводоведение» (китайский язык)), Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, г. Бишкек, Кыргызская Республика, <https://orcid.org/0009-0004-3189-1624>, majuan596@gmail.com

Раймулова Ажарбубу Супуровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, г. Бишкек, Кыргызская Республика, <https://orcid.org/0000-0002-0510-6125>, raimkulowa@yandex.com

Information about the Authors

Ma Duan – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor of the Department of Chinese Language and Culture of the Kyrgyz-Chinese Institute (Head of the educational program “Translation and Translation Studies” (Chinese language)), Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek, Kyrgyz Republic, <https://orcid.org/0009-0004-3189-1624>, majuan596@gmail.com

Azharbubu S. Raimkulova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Higher Education Pedagogy, Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek, Kyrgyz Republic, <https://orcid.org/0000-0002-0510-6125>, raimkulowa@yandex.com

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 20.12.2025; одобрена после рецензирования: 21.01.2026; принята к публикации: 12.02.2026.

Received: 20.12.2025; approved after peer review: 21.01.2026; accepted for publication: 12.02.2026.



Научная статья

УДК 373.3/.5+373(571)

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.03

Формирование управленческих команд в образовательных организациях

Журавлева Наталья Николаевна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Ярославцев Виктор Георгиевич

*Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИИХ»,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы командообразования, характерные для государственных образовательных организаций: формирование команд, формального лидерства и различия между командой и рабочей группой. Цель статьи – представить методологические основания формирования команд в управленческой деятельности руководителей школ. Без изменения системы управления, направленной на объединение разрозненных групп сотрудников, до этого являющихся отдельными педагогическими коллективами со своей организационной структурой, иерархией, в команду единомышленников невозможно достичь желаемого качества образовательных результатов и эффективности организационных изменений. Результативность команды, ее общественная оценка и уважение достигается после длительной коллективной работы и достижения реальных успехов. Авторы говорят о «сертификате доверия», который должна заслужить команда в учреждении, благодаря которому у нее появляется общепризнанный и уважаемый имидж. В статье раскрыты признаки управленческой команды, основные принципы и подходы при ее создании, а также основные критерии, которым необходимо соответствовать коллективу при создании команды. Руководители образовательных учреждений должны осознанно подходить к вопросам командообразования и оценивать необходимость создания команды исходя из действительной потребности.

Ключевые слова: менеджмент; управление; качество образования; развитие; командообразование; мониторинг; рабочая группа; управленческая команда; лидерство; проектная деятельность.

Для цитирования: Журавлева Н. Н., Ярославцев В. Г. Формирование управленческих команд в образовательных организациях // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 43–52. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.03>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2026-052 от 23.01.2026 г. по теме «Эффективная управленческая команда современной школы».



Original article

Formation of Management Teams in Educational Organizations

Natalia N. Zhuravleva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Viktor G. Yaroslavtsev

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses the current problems of team building, typical for public educational organizations: the formation of teams, formal leadership and the differences between a team and a working group. The purpose of the article is to present the methodological foundations of team formation in the management activities of school leaders. Without changing the management system aimed at uniting disparate groups of employees, who had previously been separate teaching groups with their own organizational structure and hierarchy, into a team of like-minded people, it is impossible to achieve the desired quality of educational results and the effectiveness of organizational changes. The effectiveness of the team, its public assessment and respect are achieved after long-term teamwork and achieving real success. The authors talk about the “certificate of trust” that the team in the institution must earn, thanks to which it gets a generally recognized and respected image. The article reveals the characteristics of a management team, the basic principles and approaches in its creation, as well as the main criteria that must be met by the team when creating a team. Heads of educational institutions should consciously approach the issues of team building and assess the need to create a team based on the actual need.

Keywords: management; management; quality of education; development; team building; monitoring; working group; management team; leadership; project activities.

For Citation: Zhuravleva N. N., Yaroslavtsev V. G. Formation of Management Teams in Educational Organizations. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 43–52. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.03>

Financing. The research was carried out as part of the implementation of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-03-2026-052 dated 23.01.2026 on the topic “Effective management team of a modern school”.

За последнее время российская система образования подверглась существенным изменениям, которые обусловлены социально-экономической обстановкой в стране. Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. При данных обстоятельствах образовательным организациям необходимо иметь своей отличительной

особенностью высокую конкурентоспособность на основе удовлетворения запроса настоящих и будущих потребителей, развиваться на перспективу. Высокая конкурентоспособность достигается непрерывным внедрением инноваций в образовательный процесс [2]. Образовательные организации, нацеленные на конкурентное преимущество по высоким и качественным результатам своей работы, инновациям и высокой рентабельности, первоначально задумываются о развитии коллектива. В связи с этим у руководи-



телей современных образовательных организаций появилась необходимость выражать свое отношение и отвечать на регулярные внешние изменения системы образования, что естественным образом влечет за собой необходимость организации и создания групп высокопрофессиональных специалистов [3].

Цель статьи – представить методологические основания формирования команд в управленческой деятельности руководителей школ.

Наибольшая эффективность управления достигается тогда, когда создается команда с положительным социально-психологическим климатом и позитивными взаимоотношениями [6]. Успешным становится коллектив единомышленников с постоянно повышающимся уровнем инновационных способностей, в атмосфере творческого поиска, который принимает ответственность за перспективы развития организации на себя – в этом и есть выражение командного подхода к управлению образовательными организациями.

В теории и практике управления образовательными системами на протяжении последних десятилетий пристальное внимание приковано к процессу создания и непосредственной работе с «командами» внутри педагогического коллектива. Без изменения системы управления, направленной на объединение разрозненных групп сотрудников, до этого являющихся отдельными педагогическими коллективами со своей организационной структурой, иерархией, в команду единомышленников, невозможно достичь желаемого качества образовательных результатов и эффективности организационных изменений [7].

Правильно сформированные управленческие команды образовательной организации способны стать реальной движущей силой процесса реформирования, однако это автоматически не

гарантирует успех преобразования. В конечном итоге человеческий фактор определяет эффективность работы образовательной организации. В коллективе, где нет согласованности действий в работе на общий результат, где функционируют отдельные группировки, не способные конструктивно разрешать конфликты, как правило, наблюдается ситуация снижения результативности деятельности и привлекательности образовательной организации.

Командообразование как процесс можно представить в двух планах. Первый – естественное, спонтанное социально-психологическое развитие команды, включенное в процесс жизни группы и протяженное во времени. Второй – специализированные социально-психологические технологии формирования команды как коллективного субъекта деятельности. В рамках рассмотрения процесса командообразования с целью эффективного управления и повышения качества образования остановимся на втором [9].

Вопросы формирования, функционирования и развития команд раскрыты в работах таких зарубежных авторов, как М. Армстронг, М. Бейерлайн, Р. М. Белбин, Дж. Биллсберри, Дж. Г. Бойетт, М. Геллерт, А. Глозер, Ч. Дж. Маргерисон, Р. Мэддакс, Дж. В. Ньюстрем, Л. Томпсон, А. Фернем. Среди отечественных ученых, занимавшихся проблемами командной работы, можно выделить труды В. В. Авдеева, Т. Ю. Базарова, Т. П. Галкиной, В. П. Дудяшовой, Т. С. Пыркова, В. П. Пугачева, С. Д. Резника, И. В. Рыбкина.

В России в середине 1920-х гг. произошло ослабление директивного управления и появилось большое количество научных работ, посвященных проблеме научной организации труда и управления производством. Согласно теории



рабочих команд, наиболее полно представлена данная проблематика в трудах Н. А. Витке, А. К. Гастева, А. М. Гинзбурга, П. М. Керженцева, Э. Б. Корицкого. Будучи основателем и руководителем Центрального института труда, А. К. Гастев руководил разработкой концепции «трудовых установок», в которой в качестве базовых идей отводилась решающая роль человеческому фактору, «социализации трудовых процессов», развитию и активизации способностей работника [5]. Согласно концепции человеческого фактора в управлении, разрабатываемой Н. А. Витке, отношения людей друг к другу, а не только предмета к предмету и человека к предмету, являются решающим фактором в организации производственного процесса. Однако наступление эпохи административно-командной системы управления оставило эти идеи вплоть до 1965 г.

Существует множество различных определений слова «команда»: это и воинское подразделение, и группа людей, совместно участвующих в каком-либо соревновании. Однако в менеджменте наиболее приемлемым и распространенным является определение, данное М. Армстронгом. В соответствии с ним команда представляет собой небольшое число людей со взаимодополняющими навыками, которые собраны для совместного решения задач в целях повышения производительности и в соответствии с подходами, посредством которых они поддерживают взаимную ответственность.

По мнению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, под командой нельзя понимать группу индивидуумов, которыми позволено командовать. Команда – не производное от «командовать». Автор дает определение команде как автономному, самоуправляемому коллективу профессионалов, который способен к оперативному, эффективному и качественному

решению поставленных перед ним задач, где каждый заинтересован в достижении общей результативности [11].

Уникальный опыт эффективнейшего командообразования можно встретить в трудах А. С. Макаренко. Педагог точно определил ключевой принцип формирования подлинной команды, который заключается в организации деятельности группы, направленной на общую заботу об окружающем мире, о людях, о самих членах группы. Им разработана четкая технология реализации этого принципа в процессе совместной деятельности. А. С. Макаренко вывел точную «формулу»: важнейшим условием развития личности является не «труд-работа», а «труд-забота». Он создал уникальную систему развития личности в процессе коллективной творческой созидательной деятельности, целью которой является общая забота об окружающей жизни. Команда в общем смысле не подавляет индивидуальность каждого ее члена, а наоборот, каждому находится место в команде, которое соответствует его умениям и потенциалу [1].

Основным принципом деятельности команд является принцип синергии, в соответствии с которым результативность деятельности команды превосходит возможную сумму самостоятельных результатов каждого участника [12; 13].

Феномен коллективного интеллекта был описан А. И. Пригожиным: продукт наивысшего качества может быть произведен в прямом общении при коллективном исполнении, нежели отдельные продукты сильнейших экспертов. Автором отмечается важность прямого, методически корректно выстроенного общения, соответствующими участниками и эффективным порядком взаимодействия между ними. Возрастание качества, принятого таким способом решения, называется А. И. Пригожиным эффектом синергии.



Рядом авторов, среди них Т. Грабенко и Т. Зинкевич-Евстигнеева, А. Карякин, Д. Фролов, были выделены принципы организации командной формы работы [11].

Принцип коллективного исполнения работы. Данный принцип подразумевает, что каждым членом команды выполняется часть работы, определенная командой, а не ограниченная его функциональными обязанностями (впрочем, возможно и совпадение).

Принцип коллективной ответственности, согласно которому ответственность за успешное решение задач и выполнение работы в целом лежит на всей команде. При условии снижения успешности решения задачи по вине какого-либо члена команды, доверие, стимулирование и признание всей команды в целом теряется.

Принцип одного для всей команды способа стимулирования и выплаты за итоговый результат.

Принцип соразмерного стимулирования за итоговый результат. В некоторых случаях более ценным стимулом становится публичный успех и уважение, чем материальное поощрение.

Принцип самостоятельного независимого управления командой. Лидер (руководитель) команды, а не административное руководство организации осуществляет управление командой, что не исключает возможности постановки перед командой задач для решения администрацией организации. Распределение ролей и функций, а также варианты методов решения задачи определяет команда самостоятельно.

Принцип возросшей исполнительской дисциплины. Каждый член команды добровольно принимает на себя ответственность за соблюдение дисциплины внутри команды.

Принцип вступления в команду на добровольной основе. Ключевой принцип командообразования. Значимость этого

принципа особо подчеркивается авторами: по их мнению, в состав команды может быть включен только изъявивший добровольную готовность и понимание всех условий деятельности.

Результативность команды, ее ответственная оценка и уважение достигается после длительной коллективной работы и достижения реальных успехов. Авторы говорят о «сертификате доверия», который должна заслужить команда в учреждении, благодаря которому у нее появляется общепризнанный и уважаемый имидж.

Таким образом, опираясь на изменение социальных, экономических условий, необходимость и целесообразность применения метода командообразования в образовательной организации признается на сегодняшний день не столько исследователями-теоретиками, сколько практиками – руководителями образовательных организаций.

Важнейшая задача педагогического образования – обеспечить образовательные организации современными педагогическими кадрами. Система образования, для которой вузы готовят педагогов, в последние годы претерпела значительные изменения. Она стала вариативной, педагоги работают по различным программам, в том числе авторским. Для достижения нового качества образования необходимо модернизировать не только содержание образования и образовательные технологии, но и всю область отношений между всеми участниками образовательных отношений [14]. Проблемы командообразования становятся все более актуальным по целому ряду причин. Одна из них заключается в том, что темпы изменений в современной реальности не позволяют отдельному человеку, даже весьма образованному и талантливому, хотя бы отслеживать эти перемены, не говоря уже о том, чтобы их предупреждать, используя возника-



ющие возможности и смягчая неблагоприятные последствия. Вторую причину определяет тот факт, что применение командной формы работы зачастую ведет к повышению общего результата, следовательно, можно выполнять тот же объем работы с меньшими усилиями или с теми же усилиями выполнять значительно больший объем работы. Третья причина – это переживание удовольствия от создания неповторимой эмоциональной атмосферы. У многих коллег по команде завязываются долговременные дружеские отношения.

Под педагогической командой понимают группу людей, дополняющих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения поставленных целей. Команда выступает в качестве особой формы организации людей, основанной на продуманном позиционировании участников, имеющих общее видение ситуации и стратегических целей организации и владеющих отработанными процедурами взаимодействия [10].

Характерные черты команды:

- распределение ролей и позиций;
- обеспечение максимального включения в рабочий момент каждого участника;
- согласование четкого понятия стоящих перед организацией задач и совместная выработка их решений;
- ориентация на эффективность и ситуационное лидерство;
- генерация новых идей и способов решения проблем;
- проверка и оценка эффективности выполнения работы.

Таким образом, командообразование – это процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в организации, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциалы.

Выделим критерии, которым необходимо соответствовать коллективу при создании команды.

1. Мотивация – это психологический процесс, который инициирует, направляет и поддерживает целенаправленное поведение. Именно от мотивации зависит степень вовлеченности каждого члена команды, его желание делать и дойти до конца.

2. Целенаправленность – стремление к определенной цели, подчиненность (мыслей, действий) одной определенной цели. В команде это стремление к коллективной победе. Уровень целенаправленности определяется уровнем заинтересованности всех членов команды. Такие факторы, как микроклимат в команде, взаимопонимание и взаимопомощь, выстраивание доверительных отношений, – это один из показателей того, что все члены команды устремлены к одной цели.

3. Структурированность. Структурированная команда – это команда, где все четко следует определенному организованному регламенту, в котором четко выражены цели, задачи и зона ответственности каждого члена команды.

4. Целостность. Имеется ввиду целостность между участниками команды, их единство, то, насколько взаимосвязаны и взаимозависимы между собой.

5. Организованность. Организованная команда – это собранный и упорядоченный коллектив, подчиненный конкретному порядку, определяющему совместную работу; коллектив, способный действовать по плану.

6. Согласованность – гармоничность и эффективность взаимодействия всех членов команды.

7. Результативность служит показателем сплоченности команды в решении поставленных задач и движении к намеченной цели.



При всем многообразии вариантов можно выделить три основные формы управления в команде [9].

1. «Театр одного актера». Эта форма используется в командах, имеющих общепризнанного лидера, которому команда полностью доверяет, полагая, что никто не предложит более рациональных и продуманных решений, чем он. Его распоряжения не подлежат критике. Руководитель-лидер осуществляет единоличное управление деятельностью команды, периодически советуясь с различными членами команды по своему усмотрению. Такая команда эффективна в своей деятельности до тех пор, пока авторитет руководителя-лидера непререкаем и принимается всеми членами команды почти на подсознательном уровне.

2. «Команда согласия». Такая форма наиболее приемлема для малочисленных команд высоких профессионалов, в которых мнение каждого крайне значимо для команды в целом. В таких командах все ответственные решения принимаются коллегиально, руководитель команды проводит их в жизнь, являясь одновременно одним из ключевых специалистов команды.

3. «Совет». Занимает промежуточное положение. Подобная форма уместна для команд, ядро которых составляет группа наиболее квалифицированных, опытных и авторитетных специалистов, чье мнение является определяющим для остальных членов команды. Ответственные решения в таких командах принимаются после обсуждения на «совете команды».

Удачно созданная или самопроизвольно сформировавшаяся команда из совместимых, уважающих друг друга участников в процессе совместной профессиональной деятельности и неформального общения достаточно быстро превращается в сплоченный жизнеспособный коллектив с общей целевой

установкой, единой системой ценностных ориентиров.

Для типовых, часто повторяющихся ситуаций в команде складываются стереотипы соответствующих ролевых распределений.

Наиболее часто ролевое распределение осуществляется в следующих областях:

- 1) профессиональная деятельность;
- 2) взаимодействие с внешней средой;
- 3) решение сложных проблем.

Для первого типа ролевого распределения основными являются:

- «организатор-координатор» – как правило, это руководитель команды;
- «главный специалист» (2–5 человек) – член команды наиболее высокой квалификации, выполняющий ключевые функции профессиональной деятельности;
- «напарник» – член команды, работающий непосредственно с главным специалистом под его руководством;
- «завхоз-ремонтник» – член команды, ответственный за снаряжение, оборудование и инвентарь команды;
- «агент по снабжению» – член команды, наиболее успешно действующий по обеспечению команды всем необходимым.

Для распределения ролей в ситуации второго типа характерно определение функций всеми членами команды (особо подчеркнем – всеми членами) в соответствии с наиболее выдающимися личностными характеристиками каждого члена команды.

Основные роли:

- «аналитик» – наиболее уравновешенный член команды с системным складом мышления;
- «переговорщик» – член команды, наиболее искусный из всех в коммуникации, «гений общения»;
- «скептик» – член команды с критическим складом ума и умением вскрыть



все риски различных сценариев действий команды;

- «лоббист-доставала» – наиболее «пробивной» член команды, который может «все достать», у которого обширные внешние связи;

- «душа команды» – наиболее эмоциональный и жизнерадостный член команды, его Импульс и Совесть.

При ролевом распределении важным является тот факт, что отдельные члены команды могут выполнять не одну, а две и более ролевых функций, что, безусловно, повышает влияние такого сотрудника в команде. Однако это объективная закономерность, принимаемая всеми членами команды.

Проблема формирования педагогических команд – это сравнительно новая проблема образовательных учреждений.

Конечно же, существуют факторы, которые повысили интерес к командообразованию в образовательной организации.

1. Современные образовательные организации обладают ярко выраженными тенденциями к усложнению и увеличению своего структурного и функционального состава, что требует внедрения более эффективных организационных форм и методов коллективного управления, которые позволили бы минимизировать время принятия управленческого решения и одновременно повысить его качество, т. е. продуктивность, целесообразность и своевременность.

2. Принадлежность педагога к «философии общего дела», т. е. выработка «духа командности», имеет огромное значение как мотивирующий фактор активизации инновационной деятельности педагогических работников и, как следствие, повышения качества образования.

3. Признание самого существования командного подхода связано с последними исследованиями в области развития организации и представлениями

о ней как об обладающей особой культурой, ценностями, символическими ритуалами.

Команда всегда будет иметь все шансы на успех, если:

- она имеет возрастную однородность;

- мировоззрение, ценности, взгляды и интересы большинства членов команды совпадают;

- взаимодействие в ней построено на взаимоуважении, доброжелательности, умении принимать мнения других членов команды;

- она ведет активную деятельность для достижения результата;

- ее лидер является примером эффективного работника и прекрасного коллеги;

- лидер команды предпринимает меры по ее сплочению;

- команда имеет возможность соперничать и поддерживать соревновательный дух [9].

Подготовка управленческих команд должна проводиться, прежде всего, с целью раскрытия потенциала коллектива, формирования единой стратегии развития, общих ценностей и педагогических принципов, единых подходов к обучению и воспитанию в образовательной организации [4; 8], а также подготовке наиболее перспективных и талантливых членов педагогического коллектива, которые в дальнейшем могут стать претендентами в кадровый резерв управления.

Руководители образовательных учреждений должны осознанно подходить к вопросам командообразования и оценивать необходимость создания команды исходя из действительной потребности. Участники команд, в свою очередь, должны выступать проводниками в процессе внедрения инноваций, стимулировать развитие организации в частности и образовательного процесса в целом.



Список источников

1. Базаров Т. Ю., Рыбкин И. В., Пыркова Т. С. *Управленческие команды и их формирование*. – М.: ИПК госслужбы, 2009. – 51 с.
2. Беликов В. А. *Философия образования личности: деятельностьный аспект: монография*. – М.: Владос, 2004. – 356 с.
3. Брайн Т. *Как управляют лучшие*. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 256 с.
4. Галаганюк Н. Н. Основные характеристики и специфика деятельности педагогической команды образовательного учреждения // *Менеджмент в образовании*. – 2004. – № 1. – С. 24–37.
5. Евтихов О. В. *Психология управления персоналом: теория и практика*. – СПб.: Речь, 2010. – 319 с.
6. Егоришин А. П. *Управление персоналом*. – Нижний Новгород: НИМБ, 2003.
7. Жилин Г. П. *Организационно-педагогические условия управления инновационными процессами в политехническом колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. – Елец, 2001. – 24 с.
8. Жуковский И. В. *Особенности создания педагогической команды*. – М.: Знание, 2005.
9. Журавлева Н. Н., Ярославцев В. Г. Мониторинг подготовки школьных управленческих команд в образовательных организациях Новосибирской области // *Вестник педагогических инноваций*. – 2024. – № 2 (74). – С. 25–34. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2402.03>
10. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. *Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой*. – СПб.: Речь, 2011. – 304 с.
11. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. *Эффективная команда: шаг к созданию. Руководство для тех, кто хочет создать свою команду*. – СПб.: Речь, 2003. – 128 с.
12. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, квалификация // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
13. Надточий Ю. Б. *Командообразование: практикум*. – М.: Дашков и К, 2022. – 108 с.
14. Трифонова С. А., Саковская О. Н. *Теория и практика командной работы: учебно-методическое пособие*. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2021. – 40 с.

References

1. Bazarov T. Yu., Rybkin I. V., Pyrkova T. S. *Management teams and their formation*. Moscow, 2009, 51 p. (In Russian)
2. Belikov V. A. *Philosophy of personality education: activity aspect: monograph*. Moscow: Vlados Publ., 2004, 356 p. (In Russian)
3. Brian T. *How the best manage*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2015, 256 p.
4. Galaganyuk N. N. Main characteristics and specifics of the activities of the pedagogical team of an educational institution. *Management in education*, 2004, no. 1, pp. 24–37. (In Russian)
5. Evtikhov O. V. *Psychology of personnel management: theory and practice*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2010, 319 p. (In Russian)
6. Egorshin A. P. *Personnel management*. Nizhny Novgorod, 2003. (In Russian)
7. Zhilin G. P. *Organizational and pedagogical conditions for managing innovative processes in a polytechnic college: abstract of dis. ... Cand. Ped. Sci. Yelets*, 2001, 24 p. (In Russian)
8. Zhukovsky I. V. *Features of creating a teaching team*. Moscow: Znanie Publ., 2005. (In Russian)



9. Zhuravleva N. N., Yaroslavtsev V. G. Monitoring the Training of School Management Teams in Educational Institutions of the Novosibirsk Region. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2024, no. 2 (74), pp. 25–34. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2402>

10. Zinkevich-Evstigneeva T. D., Frolov D. F., Grabenko T. M. *Theory and practice of team building. Modern technology of creating teams*. Ed. T. D. Zinkevich-Evstigneeva. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2011, 304 p. (In Russian)

11. Zinkevich-Evstigneeva T. D. *Effective team: a step towards creation. A guide for those who want to create their own team*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2003, 128 p. (In Russian)

12. Ippolitova N., Sterkhova N. Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: essence, qualifications. *General and Professional Education*, 2012, no. 1, pp. 8–14. (In Russian)

13. Nadtochiy Yu. B. *Team building: workshop*. Moscow: Dashkov i K Publ., 2022, 108 p. (In Russian)

14. Trifonova S. A., Sakovskaya O. N. *Theory and practice of team work: educational manual*. Yaroslavl: Publishing House of Yaroslavl State University, 2021, 40 p. (In Russian)

Информация об авторах

Журавлева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>, 2nzhur@mail.ru

Ярославцев Виктор Георгиевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и гуманитарных наук, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИИХ», г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4501-1980>, 220455@bk.ru

Information about the Authors

Natalia N. Zhuravleva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Management, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>, 2nzhur@mail.ru

Victor G. Yaroslavtsev – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Humanities, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4501-1980>, 220455@bk.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 17.12.2025; одобрена после рецензирования: 16.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 17.12.2025; approved after peer review: 16.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



Научная статья

УДК 159.99+378

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.04

Эмоциональный маркетинг как инновационная коммуникативная стратегия в деятельности педагога

Истюфеева Жанна Николаевна

Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. *Введение.* В ситуации высокого уровня конкурентности в сфере образовательных услуг актуализировалась потребность в педагогах, способных устанавливать долгосрочные продуктивные отношения с субъектами образовательного процесса (обучающимися). Одним из современных трендов установления прочных отношений с потребителями является использование стратегии маркетинга. Проблема исследования заключается в поиске коммуникативных подходов в педагогической деятельности, которые ориентированы на повышение эмоциональной вовлеченности студентов в образовательный процесс как возможного условия достижения длительных продуктивных отношений. Целью статьи является анализ особенностей и возможностей использования эмоционального маркетинга как коммуникативной стратегии в педагогической деятельности в образовательной организации высшего образования для повышения эмоциональной вовлеченности студентов. *Методология.* В исследовании применяется системно-деятельностный подход и методы анализа научных литературных источников, теоретического моделирования, а также методы анкетирования и описания опыта. *Результаты.* В результате исследования обнаружено, что уровень эмоциональной вовлеченности студентов увеличивается при использовании педагогом коммуникативной стратегии эмоционального маркетинга по следующим критериям: удовольствие, интерес, позитивная энергия, отсутствие скуки. На основе полученных результатов разработана программа повышения квалификации преподавателей с целью совершенствования профессиональных компетенций в сфере использования коммуникативной стратегии эмоционального маркетинга в образовательном процессе. *Выводы.* Анализ литературы показал, что эмоциональный маркетинг является эффективной коммуникативной стратегией по работе с мотивацией человека на эмоциональном уровне в сфере экономики, в основе которого лежит стимулирование спроса и формирование удовлетворенности и лояльности потребителей с помощью эмоций. При этом возможно применение эмоционального маркетинга в образовании с опорой на дидактические принципы, которые имеют как универсальный, так и специфичный характер, ориентированный на предмет преподавания, на основе системно-деятельностного подхода. Инновационный аспект представлен доминированием эмоций для передачи знаний, ориентацией педагога на установление доверительных отношений со студентами посредством эмпатии, эмоционально-окрашенной визуализации информации, вдохновляющих историй и т. п., что в условиях высшего образования является актуальным. Обогащение коммуникативной компетентности преподавателя вуза возможно посредством программы повышения квалификации, содержание которой ориентировано на овладение приемами эмоционального маркетинга, адаптированными под образовательный процесс.



Ключевые слова: эмоциональный маркетинг; педагогическая деятельность в вузе; коммуникативная стратегия; эмоциональная вовлеченность; системно-деятельностный подход.

Для цитирования: Истюфеева Ж. Н. Эмоциональный маркетинг как инновационная коммуникативная стратегия в деятельности педагога // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 53–63. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.04>

Original article

Emotional Marketing as an Innovative Communication Strategy in the Activity of a Teacher

Zhanna N. Istyufeeva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. *Introduction.* In the situation of a high level of competitiveness in the field of educational services, the need for teachers capable of establishing long-term productive relationships with subjects of the educational process (students) has become more urgent. One of the current trends in establishing strong relationships with consumers is the use of a marketing strategy. The problem of the research is to find communicative approaches in teaching that are focused on increasing students' emotional involvement in the educational process as a possible condition for achieving long-term productive relationships. The purpose of the article is to analyze the features and possibilities of using emotional marketing as a communicative strategy in teaching activities in an educational organization of higher education to increase the emotional involvement of students. *Methodology.* The research uses a system-activity approach and methods of analyzing scientific literature sources, theoretical modeling, as well as methods of questioning and describing experiences. *Results.* As a result of the study, it was found that the level of emotional involvement of students increases when the teacher uses a communicative strategy of emotional marketing according to the following criteria: pleasure, interest, positive energy, lack of boredom. Based on the results obtained, a teacher training program has been developed in order to improve professional competencies in the field of using the communicative strategy of emotional marketing in the educational process. *Conclusions.* An analysis of the literature has shown that emotional marketing is an effective communication strategy for dealing with human motivation at the emotional level in the field of economics, which is based on stimulating demand and forming customer satisfaction and loyalty through emotions. At the same time, it is possible to apply emotional marketing in education based on didactic principles that are both universal and specific in nature, focused on the subject of teaching, based on a system-activity approach. The innovative aspect is represented by the dominance of emotions for knowledge transfer, the teacher's orientation towards establishing trusting relationships with students through empathy, emotionally colored visualization of information, inspiring stories, etc., which is relevant in higher education. The enrichment of a university teacher's communicative competence is possible through a professional development program, the content of which is focused on mastering emotional marketing techniques adapted to the educational process.

Keywords: emotional marketing; pedagogical activity in higher education; communicative strategy; emotional involvement; system-activity approach.



For Citation: Istyufeeva Zh. N. Emotional Marketing as an Innovative Communication Strategy in the Activity of a Teacher. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 53–63. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.04>

Введение. В ситуации высокого уровня конкурентности в сфере образовательных услуг актуализировалась потребность в педагогах, способных устанавливать долгосрочные продуктивные отношения с субъектами образовательного процесса (обучающимися). При этом многие педагоги в качестве актуальной профессиональной проблемы, которая вызывает достаточно сильное напряжение, озабоченность выделяют недостаток мотивации, эмоциональной вовлеченности обучающихся в образовательный процесс. Образовательная деятельность подразумевает высокий уровень вовлеченности, в том числе эмоциональной. Одной из эффективных коммуникативных стратегий по работе с мотивацией человека на эмоциональном уровне является эмоциональный маркетинг, в основе которого лежит стимулирование спроса и формирование удовлетворенности и лояльности потребителей с помощью эмоций.

Целью статьи является анализ особенностей и возможностей использования эмоционального маркетинга как коммуникативной стратегии в педагогической деятельности для повышения эмоциональной вовлеченности студентов в образовательный процесс в вузе.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные литературные источники, посвященные проблеме эмоциональной вовлеченности обучающихся, для определения ключевых аспектов проявления эмоциональной вовлеченности в образовательном процессе.

2. Проанализировать современные литературные источники, посвященные коммуникативной стратегии «эмоциональный маркетинг» в разных сферах

жизнедеятельности, для определения ее возможностей и ограничений внедрения в образовательный процесс для повышения эмоциональной вовлеченности студентов.

3. Изучить отношение преподавателей и студентов педагогических специальностей к использованию коммуникативной стратегии эмоционального маркетинга в образовательном процессе.

4. Описать опыт обогащения коммуникативной компетентности преподавателей вуза посредством освоения способов и приемов эмоционального маркетинга в рамках образовательного процесса.

Методология и результаты. Для решения данных задач использовались методы анализа научных литературных источников, теоретического моделирования, анкетирование, анализ педагогического опыта.

Ход решения задачи 1

Изучение вовлеченности обучающихся относится к сравнительно новому научному направлению, появившемуся во второй половине XX в., которое только начинает вызывать интерес у зарубежных и отечественных исследователей.

Вовлеченность обучающихся понимается как количество затраченных временных ресурсов или качества затраченных усилий, энергии, инвестируемой для приобретения опыта, когнитивного и эмоционального участия индивида в деятельности [4; 12; 14; 15]. Выделяются такие разновидности вовлеченности, как поведенческая, эмоциональная и когнитивная [2]. Поведенческая вовлеченность рассматривается как участие обучающихся в академических, социальных и внеклассных мероприятиях, как следование позитивным нормам,



правилам, отсутствие деструктивного поведения в учебном заведении. Эмоциональная вовлеченность понимается как положительные (или отрицательные) реакции на педагогов, одноклассников и образовательное учреждение, как идентификация с образовательным учреждением, чувство принадлежности к нему и готовность качественно выполнять учебную работу. Когнитивная вовлеченность представлена саморегуляцией, вдумчивостью, готовностью прикладывать усилия, а также применением эффективных стратегий для освоения знаний и овладения умениями.

Эмоциональная вовлеченность может рассматриваться как состояние, при котором человек активно, глубоко переживает и выражает свои эмоции в отношении какого-либо события, объекта или явления, чувствуя сильную эмоциональную связь с тем, что происходит вокруг него и с ним [6].

Образовательная деятельность подразумевает высокий уровень эмоциональной включенности обучающихся. Как отмечает Е. Ю. Литвинова [8], вовлеченность зарождается в процессе вхождения обучающегося в образовательную деятельность, она включена в определенный социальный контекст, сопровождает процесс социальной и профессиональной адаптации и представляет собой социально-психологический феномен

В данном контексте эмоциональная вовлеченность представлена отношением человека к учебному процессу в виде его реакции на образовательную организацию и все, что с ней связано, ощущением принадлежности к ней и осознанием своей ценности через признание личных академических достижений. При этом важно отметить, что в профессиональной педагогической среде нет единого определения вовлеченности и достаточного количества исследований способов ее повышения.

В структуре вовлеченности выделяют объективную и субъективную составляющие. Объективная отражена во внешних особенностях поведения и легко поддается наблюдению. Субъективная составляющая вовлеченности в образование понимается как совокупность внутренних процессов и характеристик личности, которые не всегда имеют внешние проявления (представления, отношения, потребности, мотивы, смыслы и т. д.).

При этом ключевыми аспектами проявления эмоциональной вовлеченности в образовательный процесс являются объективные внешние, такие как удовольствие, интерес, позитивная энергия, отсутствие скуки.

Ход решения задачи 2

Эмоциональный маркетинг рассматривается как способность эффективно общаться посредством использования коммуникативных методов, вызывающих определенные эмоциональные состояния, что способствует установлению прочных эмоциональных связей, расширяя и обогащая межличностное коммуникативное пространство продавца и потребителя [1]. Важно отметить, что в целом коммуникативная стратегия в деятельности помогает сконцентрировать действия под задачу: сделать коммуникации ясными и непротиворечивыми и, соответственно, с большей вероятностью вовлечь людей в процесс.

Выделяют основную цель эмоционального маркетинга – показать ценность продукта, помочь покупателю почувствовать ее, а не просто рассказать о ней [1]. Эмоции важны для человека в момент покупки, потому что, во-первых, они помогают принять решение, как можно быстрее приобрести интересный для него продукт; во-вторых, привязывают к организации (бренду), поскольку в момент покупки люди подсознательно запоминают, что именно эта



компания и ее товар принесли радость.

В качестве критериев эффективности использования эмоционального маркетинга как коммуникативной технологии отмечают следующие:

- узнаваемость педагога (личного бренда);
- репутационный капитал;
- лояльность бренда;
- число новых покупателей;
- стратегически – удовлетворенность покупателя, повторные услуги [3].

При этом в качестве базовых ценностей эмоционального маркетинга в любой сфере деятельности можно выделить следующие:

1) «от отношений – к продуктам», что проявляется в особых отношениях со своими потребителями, ориентированных на взаимное уважение, через формирование позитивного образа «продукта/результата» еще до его приобретения;

2) «от продуктов – к ценности», что создает эмоциональную связь между покупателем и продуктом, выходящую за рамки материальной потребности в виде цены, удобства, комфорта, через дополнительную ценность, которую за деньги нельзя купить;

3) «от честности – к доверию», что создает доверие и требует от организации настоящих усилий, приносящих клиентам полный комфорт и дающих преимущество перед другими; восприятие бренда как одного из лучших;

4) «от качества – к предпочтению», что помогает бренду стать предпочтением потребителя посредством обеспечения качества;

5) «от известности – к желанности», что формирует стремление организации к большему, чем просто быть известным, вдохновляя клиента на то, чтобы быть для него желанным;

6) «от индивидуальности – к личности», что формирует харизматическое отношение, которое вызывает положи-

тельный эмоциональный отклик в отношении «продукта»;

7) «от функции – к чувствам», что позволяет потребителю получить более глубокий эмоциональный опыт при использовании продукта;

8) «от появления – к присутствию», что способствует присутствию появившегося в жизни потребителей бренда, оказывая влияние на потенциальных потребителей, обеспечивая постоянную связь с ними, постоянное присутствие в их жизни;

9) «от общения – к диалогу», что поощряет общение с целевой аудиторией, обеспечиваемое через личный опыт, связанный с продуктом;

10) «от работы – к взаимоотношениям», что помогает создать особые отношения между брендом и его лояльными потребителями в виде глубокой, осознанной связи [1].

Очевидные эмоциональные маркетинговые сигналы представлены в экономическом секторе, при этом сфера образования, безусловно, в них также нуждается как конкурентная среда со специфическим коммуникативным пространством [5; 10; 13].

Возможности и ограничения использования эмоционального маркетинга в образовательном процессе для повышения эмоциональной вовлеченности обучающихся специальностей можно представить через:

1) понимание сути что такое эмоциональный маркетинг в образовании: это не классическая продажа, а стимуляция эмоций, например радость от учебного успеха, эмпатия к историческим фигурам, удивление от открытий или мотивация через личные истории;

2) персонализация образовательного контента через адаптацию форм обучения, например для интровертов – «тихие» размышления, для экстравертов – эмоциональные групповые дебаты;



3) использование визуализации и мультимедиа для активизации эмоций: эмоциональные инфографики, мемы или короткие видео с музыкой;

4) геймификация с эмоциональным акцентом: ставить не просто баллы, а выдавать «эмоциональные награды»;

5) социальные взаимодействия через групповые проекты с фокусом на эмоциях, переживаниях, с обсуждением «как это влияет на мою жизнь?»;

6) практические шаги по внедрению эмоционального маркетинга в образование начинаются с оценки и планирования: опрос студентов об их эмоциях, которые они испытывают к учебному предмету, для определения слабых (скука, страх) и сильных сторон (интерес); обучение преподавателей через короткие воркшопы (1–2 часа), повышение квалификации.

К потенциальным ограничениям использования эмоционального маркетинга относится риск перегрузки эмоциями и потеря содержания, что можно нивелировать через баланс уровня эмоциональности обучения.

Таким образом, эмоциональный маркетинг в сфере образования – особый коммуникативный инструмент преподавателя, позволяющий привлечь студенческую аудиторию, вызвать ее позитивную реакцию и побудить к учебному действию.

Ход решения задачи 3

Вопросы анкеты были направлены на изучение эмоционального состояния студентов и стратегии создания особого эмоционального состояния во время образовательного процесса на лекционных и практических занятиях. Для анализа были выбраны объективные аспекты эмоциональной вовлеченности: удовольствие, интерес, позитивная энергия, отсутствие скуки.

1. Анкетирование студентов. Результаты свидетельствуют, что разные учеб-

ные предметы вызывают разные эмоции, при этом студенты хотят испытывать положительные эмоции и видят их связь с результатами обучения.

2. Анкетирование преподавателей. Результаты демонстрируют понимание роли эмоций в повышении эмоциональной вовлеченности в образовательный процесс, но педагоги имеют запрос на ознакомление с приемами эмоционального маркетинга.

На основании результатов теоретического анализа [6; 9; 12] и диагностики можно сделать вывод: для того чтобы эмоциональный маркетинг эффективно работал, преподавателю необходимо поставить маркетинговые цели и действовать в соответствии с ними, придерживаясь следующих дидактических принципов.

- Прежде чем применять эмоциональный маркетинг, необходимо узнать студенческую аудиторию, чтобы понимать, как именно обратиться к ней и получить живой отклик.

- Эмоции отражают не столько физические ощущения, а в большей степени душевное состояние человека. Эмоции многочисленны, разнообразны, поэтому важно четко понимать, какую именно эмоцию необходимо вызвать у студенческой аудитории, и с учетом этого разрабатывать и оформлять презентационные материалы для учебных занятий.

- Эмоция, которую испытывают студенты, во многом определяет их поведение. При этом разные эмоции вызывают разные реакции, например радость вызывает желание ею поделиться и распространить полученную на занятии информацию, страх – держаться ближе к тем, кто внушает доверие, гнев побуждает проявить упрямство и также распространить негативную информацию, грусть – помочь другим людям.

- Существует несколько стратегий эмоционального маркетинга, которые



можно комбинировать и использовать одновременно. Прежде всего, из целого спектра нужно выбрать одну эмоцию и «завернуть» ее в свою педагогическую задачу. А дальше использовать один или несколько приемов: наладить контакт с аудиторией, рассказав ей историю с упоминанием предмета изучаемой дисциплины, создать вокруг учебной дисциплины движение или сообщество, поддержать стремление студентов к достижению их мечтаний, вызвать у них желаемые эмоции с помощью идеального образа, например будущей профессиональной деятельности.

- Оценить эффективность эмоционального маркетинга можно с помощью опросов студенческой аудитории, специально организованного процесса и места для обратной связи, или на основании анализа действий аудитории под влиянием вызванных эмоций.

Ход решения задачи 4

Базой исследования являлась кафедра психологии и педагогики ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета. Исследовательская деятельность осуществлялась на программе повышения квалификации «Эмоциональный маркетинг как эффективная коммуникативная стратегия педагога» (36 часов).

Проведена входная анкета для преподавателей вуза по возможностям использования эмоционального маркетинга для повышения эмоциональной вовлеченности студентов в образовательный процесс в формате «Знал – Хочу узнать» для индивидуализации образовательного маршрута.

Тематическое планирование лекционного материала было ориентировано на результаты входного анкетирования, а также на результаты теоретического анализа особенностей эмоциональной вовлеченности студентов в образовательный процесс и содержание эмоциональной маркетинговой стратегии.

Суть практических заданий связана с освоением эффективных приемов эмоционального маркетинга, выделенных исследователями [1; 3] и адаптированными под образовательный процесс в деятельности преподавателя.

1. Прием «Синдром упущенной выгоды» – это ситуация, при которой студент, например, приходит на занятие или мероприятие, потому что боится пропустить что-то важное и интересное.

2. Прием «Восторг» – это кратковременная ситуация, при которой студент испытывает незаурядное эмоциональное состояние, например внезапный сюрприз – признание учебных успехов.

3. Прием «Пробудите любопытство» заключается в формулировке интересного вопроса или рассказывании увлекательной истории, не раскрывая при этом самую интересную часть.

4. Прием «Осчастливьте студентов» заключается, например, в использовании ярких и позитивных цветов, прилагательных и глаголов с позитивным значением, добавлении в презентации изображения с улыбающимися лицами.

5. Прием «Научите справляться с негативными эмоциями»: например, привлекать внимание студенческой аудитории негативным заголовком в презентации, рассказать о предмете учебной дисциплине, не пытаясь что-либо скрыть, напомнить студентам о негативных ситуациях, с которыми они могут сталкиваться каждый день в профессиональной деятельности.

6. Прием «Подарите надежду на лучшее будущее» опирается на стремление студентов становиться успешнее, умнее и счастливее, что определяет желание приобретать то, что сделает жизнь лучше, качественнее, понятней, в том числе уникальные знания.

7. Прием «Вызовите чувство гордости» основан на том, что эмоции имеют сильное влияние на действия, особенно



при такой сильной социально значимой эмоции, как гордость при обладании чем-либо, в том числе знаниями, отношениями, профессией.

8. Прием «Создайте чувство срочности» заключается в предоставлении студентам слишком малого количества времени для принятия решения в интеллектуальной задаче, чтобы исключить ситуацию откладывания и в конечном счете забывания ее.

9. Прием «Удивите аудиторию» состоит в проведении опроса и информировании студентов о шокирующих данных, фактах в рамках изучаемой дисциплины.

10. Прием «Создайте чувство принадлежности» основан на потребности человека в поддержке и понимании, что повышает мотивацию и делает людей более удовлетворенными. Это достигается, например, приглашением студентов присоединиться к привлекательному профессиональному сообществу, использованием имен авторитетов, которые являются признанными мастерами в данной профессии, рассказом о размере и структуре данного профессионального сообщества, чтобы убедить студентов в его значимости для общества в целом, описать условия для вступления в профессиональное сообщество, чтобы участник ценил свое членство.

11. Прием «Задействуйте чувство вины» направлен на привлечение внимания аудитории. Например, напомнить студентам о небольшой ошибке, которую они совершили, после предложить быстрое решение проблемы, используя яркие слова, которые помогут избавиться от негативных эмоций и привлекут внимание.

12. Прием «Дать почувствовать себя важными» основан на потребности человека быть значимым и ценным для других. Например, рассказывать «истории успеха» людей, которые создают

и развивают знание об изучаемом предмете, создавать персонализированную ценность каждого студента, пробуждать его любопытство и заставлять чувствовать себя особенным. Для этого необходимо персонализировать успехи и всегда обращаться к студенту напрямую, используя слово «Вы».

Возможно обозначить следующую стратегию формирования компетентности преподавателя вуза при овладении способами и приемами эмоционального маркетинга.

1. Создать образ типичного «потребителя» образовательных услуг – студента: пол, возраст, история учебных достижений.

2. Понять, что мотивирует «целевых клиентов» (студентов), чтобы спроектировать свой эмоциональный маркетинговый кейс вокруг этих данных.

3. Осознать, как эмоции и специфика личности побуждают «целевых клиентов» (студентов), принимать решения о «покупке» информации (учебного предмета) в целом. Это может зависеть от индивидуальных особенностей самого человека, особенностей учебного предмета, силы демонстрационного потенциала учебного предмета, затрат ресурсов на эффективную реализацию соответствующих запросов и др.

4. Определить доминирующие типы личности «целевых клиентов» (студентов) и создать маркетинговый опыт, который соответствует разным типам личности на эмоциональном уровне.

5. Оптимизировать маркетинговый опыт с точки зрения эмоциональной востребованности, что основано на понимании работы трех основных эмоциональных систем выбора (угрозы, драйва и заботы) и в том, как эти системы влияют на поведение как в плане желаний, так и в плане отвращения.

Таким образом, обогащение коммуникативной компетентности препода-



вателей вуза посредством освоения инструментов эмоционального маркетинга в рамках образовательного процесса для повышения эмоциональной вовлеченности студентов – это процесс развития навыков коммуникации, которые позволяют специалисту выбирать уместные приемы эмоционального маркетинга в зависимости от педагогической задачи.

Выводы. Эмоциональный маркетинг как стратегия педагогического общения призван «зарядить», «оживить» психологическую атмосферу образовательного процесса, создав особый «конвейер» эмоциональных состояний обучающегося и преподавателя для формирования как устойчивой привязанности студента к будущей профессиональной деятельности, так и положительного образовательного опыта. Анализ научных литературных источников показал, что

существуют основания предполагать, что эмоциональный маркетинг обладает достаточным разнообразием приемов, однако эффективность его использования в образовательном процессе зависит от уровня предварительной подготовки преподавателя. На основании проведенного анкетирования можно сказать, что развитие коммуникативных навыков в сфере эмоционального маркетинга актуально для преподавателей педагогического профиля. Возможным шагом по внедрению инновационной коммуникативной стратегии в образовательный процесс вуза будет являться повышение квалификации педагогов по освоению приемов эмоционального маркетинга, содержательно ориентированных на типичную для педагогического взаимодействия проблематику.

Список источников

1. *Безрутченко Ю. В.* Маркетинг в социально-культурном сервисе и туризме: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Дашков и К, 2020. – 232 с.
2. *Бичерова Е. Н.* Исследование особенностей эмоционального отношения к учению старшеклассников с разным уровнем развития творческого мышления // Вестник Белгородского института развития образования. – 2018. – № 2 (8). – С. 54–61.
3. *Гончарова В., Лобач А.* сторителлинг, или Как истории меняют мир маркетинга // Маркетинг: идеи и технологии. – 2018. – № 3. – С. 45–49.
4. *Дука Н. А., Стомба А. А.* Об исследовании вовлеченности студентов педагогического университета в образовательный процесс // Педагогика. Гуманитарные исследования. – 2016. – № 3 (12). – С. 85–87.
5. *Истюфеева Ж. Н.* Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности преподавателя вуза // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 2 (46). – С. 63–68.
6. *Киселева Н. В.* Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 2019. – 179 с.
7. *Киреева О. Ф., Шарков Ф. И.* Новые цифровые технологии в профессиональной коммуникации [Электронный ресурс] // Коммуникология: электронный научный журнал. – 2021. – Т. 6, № 2. – С. 45–64. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyetsifrovye-tehnologii-v-professionalnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 25.09.2025).
8. *Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В.* Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7, № 3. – С. 5–17.
9. *Малошенок Н. Г.* Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 37–44.
10. *Новицкая Е. Н., Таллер В. М.* О необходимости развития soft skills как фактора обеспечения конкурентоспособности специалиста // Современное культурно-образовательное пространство гуманитарных и социальных наук: материалы VIII Между-



народной научной конференции (Саратов, 08 апреля 2020 г.) / под общ. ред. Ю. Ю. Андреевой, И. Э. Рахимбаевой. – Саратов: Саратовский источник, 2020. – С. 225–237.

11. Радионцева Е. С. Поколение Z: эмоциональное вовлечение в процесс обучения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2023. – Т. 17, № 3. – С. 114–121.

12. Щеглова И. А., Корешникова Ю. Н., Паршина. О. А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2019. – № 1. – С. 264–289.

13. Чернозипунникова Д. А., Кретьова Л. Н. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – С. 38–45.

14. Pascarella T., Terenzini P. How College Affect Students, A Third Decade of Research [Электронный ресурс]. – 2nd ed. – San Francisco: Jossey-Bass, 2005. – 848 p. – URL: <https://archive.org/details/howcollegeaffect0000pasc> (дата обращения: 25.09.2025).

15. Fredricks J., Blumenfeld P., Paris A. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence // Review of Educational Research. – 2004. – Vol. 74, Issue 1. – Pp. 59–109. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

References

1. Bezrutchenko Yu.V. *Marketing in Social and Cultural Services and Tourism*: Textbook, 2nd ed. Moscow: Dashkov and K Publ., 2020, 232 p. (In Russian)

2. Bicheroва, E. N. Research of the Features of the Emotional Attitude to Learning of High School Students with Different Levels of Creative Thinking Development. *Bulletin of the Belgorod Institute of Education Development*, 2018, no. 2 (8), pp. 54–61. (In Russian)

3. Goncharova V., Lobach A. Storytelling, or How Stories Change the World of Marketing. *Marketing: Ideas and Technologies*, 2018, no. 3, pp. 45–49. (In Russian)

4. Duka N. A., Stovba A. A. On the Study of the Involvement of Pedagogical University Students in the Educational Process. *Pedagogy. Humanitarian Research*, 2016, no. 3 (12), pp. 85–87. (In Russian)

5. Istyufeeva Zh. N. Psychological and Pedagogical Conditions for the Development of Professional Competence of a University Teacher. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2017, no. 2 (46), pp. 63–68. (In Russian)

6. Kiseleva N. V. *Social and psychological characteristics of involvement in continuous education*: dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.05. Moscow, 2019, 179 p. (In Russian)

7. Kireeva O. F., Sharkov F. I. New Digital Technologies in Professional Communication [Electronic resource]. *Communicology: electronic scientific journal*, 2021, vol. 6, issue 2, pp. 45–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tsifrovye-tehnologii-v-professionalnoy-kommunikatsii> (date of access: 25.09.2025). (In Russian)

8. Litvinova E. Yu., Kiseleva N. V. A Structural Model of Student Engagement in Continuing Education. *Social Psychology and Society*, 2016, vol. 7, issue 3, pp. 5–17. (In Russian)

9. Maloshonok N. G. The Involvement of Students in the Educational Process in Russian Universities. *Higher Education in Russia*, 2014, no. 1, pp. 37–44. (In Russian)

10. Novitskaya E. N., Tuller V. M. On the Need to Develop Soft Skills as a Factor in Ensuring the Competitiveness of a Specialist. *Modern Cultural and Educational Space of Humanities and Social Sciences*: proceedings of the VIII International Scientific Conference (Saratov, April 08, 2020). Under the general editorship of Yu. Yu. Andreeva, I. E. Rakhimbayeva. Saratov: Saratovskij istochnik Publ., 2020, pp. 225–237. (In Russian)

11. Radiontseva E. S. Generation Z: Emotional Involvement in the Learning Process. *Human Science: Humanities Research*, 2023, vol. 17, issue 3, pp. 114–121. (In Russian)



12. Shcheglova I. A., Koreshnikova Yu. N., Parshina. O.A. The Role of Student Engagement in the Development of Critical Thinking. *Education Issues / Educational Studies Moscow*, 2019, no. 1, pp. 264–289. (In Russian)

13. Chernozipunnikova D. A., Kretova L. N. Formation of Communicative Competence in the Process of Teaching English. *Humanitarian Research. Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 5, pp. 38–45. (In Russian)

14. Pascarella T., Terenzini P. *How College Affect Students, A Third Decade of Research* [Electronic resource]. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, 848 p. URL: <https://archive.org/details/howcollegeaffect0000pasc> (date of access: 25.09.2025).

15. Fredricks J., Blumenfeld P., Paris A. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 2004, vol. 74, issue 1, pp. 59–109. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Информация об авторе

Истофеева Жанна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2476-6732>, jannaist@mail.ru

Information about the Author

Zhanna N. Istiufeeva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0003-2476-6732>, jannaist@mail.ru

Поступила: 12.12.2025; одобрена после рецензирования: 12.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 12.12.2025; approved after peer review: 12.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Вестник педагогических инноваций. 2026. № 1 (81)

Journal of Pedagogical Innovations, 2026, no. 1 (81)

Научная статья

УДК 378.14

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.05

Исследование внедрения электронных образовательных ресурсов в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля

Курносова Марианна Александровна

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Архангельск, Россия*

Баскакова Наталья Александровна

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Архангельск, Россия*

Дружинина Мария Вячеславовна

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Архангельск, Россия*

Атаева Аксона Оренпесовна

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Архангельск, Россия*

Дуань Сужун

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Архангельск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения электронных образовательных ресурсов в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. Цель статьи – выявить возможности интеграции электронных образовательных ресурсов в образовательный процесс для развития у обучающихся таких компетенций, как умение работать в команде, стрессоустойчивость. Авторы провели сравнительный анализ понятия электронных образовательных ресурсов в российских и зарубежных научных источниках, уточнили понятие внедрения электронных образовательных ресурсов при формировании надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. В результате анализа данных предложены этапы и модель внедрения электронных образовательных ресурсов в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. В заключение делаются выводы о необходимости внедрения электронных



образовательных ресурсов в процесс формирования таких надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, как умение работать в команде и стрессоустойчивость, обобщаются эмпирические данные об уровне сформированности изучаемых надпрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы; надпрофессиональные компетенции; социально-гуманитарный профиль; цифровая грамотность; стрессоустойчивость; умение работать в команде; видеоресурсы.

Для цитирования: Курносова М. А., Баскакова Н. А., Дружинина М. В., Атаева А. О., Дуань Сужун. Исследование внедрения электронных образовательных ресурсов в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 64–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.05>

Original article

Research on the Implementation of Electronic Educational Resources in the Process of Formation of Supra-Professional Competencies in Future Specialists in the Social and Humanitarian Profile

Marianna A. Kurnosova

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

Natalia A. Baskakova

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

Maria V. Druzhinina

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

Aksona O. Atayeva

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

Duan Surong

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

Abstract. The article considers the problem of introducing electronic educational resources into the process of forming supra-professional competencies in future specialists in the social and humanitarian fields. The purpose of the article is to identify the possibilities of integrating electronic educational resources into the educational process to develop such competencies in students as the ability to work in a team and stress resistance. The authors conducted a comparative analysis of the concept of electronic educational resources in Russian and foreign scientific sources, clarified the concept of the introduction of electronic educational resources in the formation of trans-professional competencies in future specialists in the social and humanitarian profile. As a result of the data analysis, stages and a model for the introduction of electronic educational resources in the process of forming trans-professional competencies in future specialists in the social and humanitarian profile were



proposed. In the conclusion, conclusions are made about the need to introduce electronic educational resources in the process of forming such trans-professional competencies in future specialists in the social and humanitarian profile as the ability to work in a team and stress resistance, empirical data on the level of formation of the studied trans-professional competencies are summarized.

Keywords: electronic educational resources; cross-professional competencies; social and humanitarian profile; digital literacy; stress resistance; ability to work in a team; video resources.

For Citation: Kurnosova M. A., Baskakova N. A., Druzhinina M. V., Atayeva A. O., Duan Surong. Research on the Implementation of Electronic Educational Resources in the Process of Formation of Supra-Professional Competencies in Future Specialists in the Social and Humanitarian Profile. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 64–86. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.05>

Введение. Стремительное развитие информационно-технологического общества, значительные изменения в социально-экономической и научно-образовательной областях жизнедеятельности людей диктуют необходимость подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем общей и профессиональной компетентности, способных адаптироваться к новым условиям международного рынка труда, выполнять сложные и нестандартные трудовые задачи в рамках своей профессиональной деятельности [14; 16; 28; 33].

В последнее время в научно-образовательной деятельности ученых, молодых исследователей и практиков наблюдается повышенный интерес к вопросу формирования и развития надпрофессиональных компетенций будущих специалистов социально-гуманитарного профиля [6; 9; 13; 14; 16; 23; 25]. Эта тенденция обусловлена быстрыми преобразованиями, происходящими во всех областях человеческой деятельности, включая производство, рынок труда, экономику, политику и социокультурную среду. Все происходящие изменения ставят перед педагогическим сообществом задачу выявления новых высокоэффективных возможностей образовательной системы для формирования специалиста нового поколения. Одним из вариантов

решения этой задачи является внедрение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) с целью формирования надпрофессиональных компетенций, рассматриваемых авторами статьи как дополнительный потенциал профессионального роста будущих специалистов.

В соответствии с государственным образовательным стандартом электронный образовательный ресурс – это «образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них» [1].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» электронные образовательные ресурсы – это учебные, учебно-методические материалы в цифровой форме, необходимые для организации образовательного процесса с использованием информационно-телекоммуникационных сетей и информационных технологий [2]. В дальнейшем изложении термин «электронные образовательные ресурсы» рассматривается именно в этом значении.

Анализ психолого-педагогической литературы показал отличительную особенность изучения темы внедрения ЭОР в образовательную систему в отечественных и зарубежных исследованиях [18; 30; 31; 34; 35; 36; 37; 38; 42 43].



Российские, китайские, английские и немецкие ученые определяют понятие «электронные ресурсы» широко, включая сюда и цифровые технологии (Н. Н. Горбатовская [7], С. Н. Захарова [12], И. В. Лысич [21], Cao Xuewei [29], Shi Lihong [40], A. Tella et all. [41]). Исследование, проведенное в Университете Иллорина (Нигерия), фокусируется на практиках и проблемах использования электронных ресурсов преподавателями. Под электронными ресурсами авторы понимают ресурсы, доступ к которым возможен только с помощью электронных средств, таких как электронные журналы, электронные книги, онлайн-базы данных, CD-ROM и интернет [41]. Электронные ресурсы, по мнению ученых, напрямую способствуют формированию информационной грамотности и навыков самостоятельного поиска данных [41], что, в свою очередь, входит в состав надпрофессиональных компетенций, которые включают ряд других навыков, в том числе коммуникабельность, умение работать в команде, критическое мышление, решение проблем, адаптивность, креативность, эмоциональный интеллект и др. [9].

Исследование Ya. Hajara и O. Olufunke [32] показало, что студенты и преподаватели осознают пользу электронных ресурсов (электронных библиотек, мультимедийного контента и пр.), особенно в условиях ограниченного доступа к физическим библиотекам, однако интеграция электронных ресурсов требует развития цифровой среды, регулярного обучения пользователей и институциональной поддержки.

В противовес широкому научному пониманию ЭОР существует и более узкое. Польские ученые различают понятия «электронные ресурсы» и «цифровые технологии»: электронные ресурсы могут существовать без интернета, в офлайн-режиме, а цифровые – требуют се-

тевого доступа, они также обеспечивают обратную связь, персонализацию и аналитику [30; 31; 35].

А. Kamińska анализирует информационное поведение студентов гуманитарных специальностей Варшавского университета при подготовке магистерских работ [35]. Исследователь резюмирует: работа с электронными библиотеками, базами данных и специализированными образовательными платформами помогает обучающимся осваивать навыки поиска, анализа, критической оценки и цитирования источников, что составляет основу информационной культуры. В исследовании также отмечается, что студенты испытывают трудности с оценкой достоверности источников, что указывает на необходимость развития информационных компетенций [35].

Развитию инновационных компетенций у учащихся посвящена работа J. Fazlagić [31]. На основе опроса польских учителей исследователь анализирует использование цифровых ресурсов в образовательном процессе: эффективность использования зависит от степени их интеграции в повседневную работу учителей, цифровые ресурсы способствуют развитию проинновационных компетенций у учащихся, инновационного мышления и мультимедийности. Использование компьютерной графики развивает любопытство к миру и придает ему смысл. Также высокую оценку получили такие проинновационные компетенции, как «формирование смелости и способности идти на риск, умение сотрудничать, научиться ориентироваться в будущем» [31]. Многие электронные и цифровые ресурсы, особенно те, что связаны с LMS, форумами, совместными документами (Google Docs, Miro, Padlet и др.), способствуют развитию коммуникативных и кооперативных навыков, особенно в рамках проектной и дистанционной работы. J. Fazlagić под-



черкивает, что цифровые ресурсы могут эффективно развивать умения работать в группе при условии, что они интегрированы в образовательную модель, ориентированную на взаимодействие [31].

J. Dziak [30] проанализировала опыт Главной библиотеки Силезского технического университета в обучении студентов использованию электронных ресурсов и пришла к выводу, что переход к обучению с применением данных ресурсов требует от обучающегося способности планировать свое обучение, самостоятельно выбирать источники и оценивать свой прогресс. Как подчеркивает польский исследователь [30], библиотека обучает студентов не только использовать каталоги и базы данных, но и формировать самостоятельные стратегии поиска информации, что напрямую связано с развитием саморегуляции. Использование электронных ресурсов развивает критическое и «поисковое» мышление, умение анализировать источники, планировать поиск. В качестве одной из проблем авторы видят необходимость методической поддержки и сопровождения обучающихся, поэтому в качестве решения предлагают организовать создание программ по информационной грамотности, активное участие библиотек. Перспектива внедрения электронных ресурсов состоит в универсализации цифровых навыков через библиотечные и учебные программы [30].

Немецкие исследователи среди электронных ресурсов выделяют следующие категории: электронные научные журналы и базы данных, каталоги библиотек и электронные книги, мультимедийные учебные материалы и гипертексты, виртуальные семинары и онлайн-курсы [36]. Использование данных категорий электронных ресурсов способствует развитию следующих надпрофессиональных навыков у студентов:

– информационная грамотность: умение эффективно искать, оценивать и использовать информацию;

– самоорганизация и самостоятельное обучение: способность планировать и контролировать собственный учебный процесс;

– цифровая компетентность: уверенное использование цифровых инструментов и технологий.

Исследование R. Klatt et al. подчеркивает, что большинство студентов не получают систематического развития по представленным компетенциям в рамках своей учебной программы [36].

По мнению других немецких ученых [39], электронные ресурсы становятся не только инструментом, но и педагогическим контекстом, в котором развивается личность обучающегося. Это способствует развитию таких надпрофессиональных компетенций, как сотрудничество в цифровой среде (Teamarbeit online), цифровая коммуникация (z. B. durch Foren, Chats, Feedback-Tools / например, при помощи форумов, чатов, каналов обратной связи), способность адаптироваться к изменениям (digitale Adaptivität / цифровая адаптивность), способность к саморегулируемому обучению (Selbststeuerung), медиа-компетентность (Medienkompetenz) [39].

Ключевыми барьерами при внедрении электронных ресурсов в образовательную среду в представленных выше исследованиях названы: низкий уровень цифровых компетенций самих преподавателей, трудности с оцениванием качества и достоверности информации, отсутствие поддержки на университетском уровне, правовые и этические вопросы (включая защиту персональных данных), существенный разрыв между инновациями и педагогической практикой.

В качестве векторов преодоления трудностей внедрения электронных ресурсов в образовательную среду ученые



предлагают развитие цифровой культуры преподавания, системную переподготовку педагогов, внедрение университетских цифровых стратегий, разработку национальных рамок цифровых компетенций, создание условий для обмена опытом между университетами [39].

Согласно исследованию, проведенному М. А. Курносой в 2024 г. на базе АРОО Общероссийской общественной организации «Российский Союз Молодежи», в топ-10 наиболее востребованных надпрофессиональных компетенций, которые необходимы для успешной профессиональной реализации будущих специалистов, вошли: умение работать в команде, стрессоустойчивость, умение анализировать информацию и принимать решения, коммуникативные навыки и коммуникативная грамотность, планирование и организация своего времени, саморазвитие, адаптируемость и гибкость, эмоциональный интеллект, ориентация на результат, креативность и инновационность [17]. Именно их используют авторы статьи в качестве целевого научного ориентира в процессе формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. В статье будут отражены статистические данные по исследованию внедрения ЭОР в процесс формирования таких надпрофессиональных компетенций, как умение работать в команде и стрессоустойчивость.

Методология и методы. В исследовании используются следующие научные и образовательные подходы: системно-деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный, синергетический и герменевтический. Это объясняется полипарадигмальным подходом к исследованию сложной проблемы формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля.

Согласно системно-деятельностному подходу образовательный процесс должен быть ориентирован на активное участие обучающегося в познавательной деятельности, что способствует развитию способности к целеполаганию, рефлексии, самоорганизации и проектированию собственной образовательной траектории [3; 22]. В рамках данного подхода использование электронных ресурсов рассматривается не как внешний фактор, а как инструмент, включенный в контекст личностно значимой деятельности, что способствует развитию ключевых надпрофессиональных компетенций.

Таким образом, в контексте нашего исследования системно-деятельностный подход позволяет акцентировать внимание на:

- необходимости проектирования ЭОР таким образом, чтобы они обеспечивали включенность обучающихся в активную, продуктивную деятельность;
- развитию метапредметных действий, таких как постановка целей, планирование, рефлексия, анализ собственной деятельности;
- формировании у студентов надпрофессиональных компетенций, в частности коммуникативной, командной, проектной, критически-аналитической.

Основной идеей компетентностного подхода является представление о способности и готовности будущих специалистов применять не только усвоенные знания, умения, навыки, но и эффективно реализовывать и продуктивно организовывать учебный процесс [6; 8; 19; 27]. В контексте нашего исследования внедрение компетентностного подхода направлено на необходимость формирования таких компетенций, как:

- находить, оценивать, анализировать и использовать информацию из различных электронных источников;
- использовать различные электронные ресурсы и инструменты для реше-



ния образовательных и профессиональных задач;

- оценивать достоверность информации, выявлять предвзятость и формировать собственное мнение на основе анализа данных.

Авторы лично ориентированного подхода (Е. В. Бондаревская [4], М. И. Лукьянова [20], А. А. Плигин [24], В. В. Сериков [26]) обосновывают, что в основе образовательного процесса находится личность. Данный подход акцентирует внимание на индивидуальных потребностях обучающихся, их интересах, способностях и на темпе обучения.

В рамках данного подхода при формировании надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов, учитываются следующие особенности личности:

- умение коммуницировать и работать в команде;
- умение анализировать информацию, оценивать альтернативные точки зрения и принимать обоснованные решения;
- умение планировать свою практическую деятельность и управлять своим временем.

Согласно синергетическому подходу образовательная система рассматривается как открытая и самоорганизующаяся, способная к самонастройке в зависимости от внутреннего потенциала участников и внешних факторов, в том числе ЭОР. Авторы, исследующие применение синергетики в педагогике (В. Г. Буданов [5], Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов [15]), подчеркивают, что обучение должно основываться не на линейной передаче знаний, а на взаимодействии, сотворчестве всех субъектов образовательного процесса. Так, В. Г. Буданов указывает, что «синергетический подход помогает выявить новые закономерности в развитии образовательной среды, где электронные ресурсы служат катализатора-

ми саморазвития обучающегося и всей образовательной системы» [5].

В контексте нашего исследования синергетический подход способствует:

- формированию образовательной среды, основанной на взаимодействии электронных ресурсов, преподавателя и студента, где каждый элемент влияет на другой, создавая уникальные траектории формирования компетенций;
- пониманию индивидуального образовательного маршрута как результата самоорганизации обучающегося при использовании разнообразных цифровых платформ и ресурсов;
- поддержке рефлексивного и креативного подхода к обучению, в котором электронные ресурсы становятся не только средством доступа к информации, но и пространством для взаимодействия, адаптации и профессионального роста.

Таким образом, синергетический подход позволяет рассматривать образовательную среду как динамическую систему, где надпрофессиональные компетенции формируются не как заданные, а как возникающие в результате сложного взаимодействия обучающихся с контентом, электронными инструментами и социальным контекстом.

Методологическая обоснованность герменевтического подхода в образовательном процессе позволяет реализовывать его потенциал как инструмента гуманитарно ориентированного познания, существенно обогащающего традиционные педагогические методы за счет углубленного истолкования концептов и терминов, при этом сохраняя системную связь с междисциплинарными источниками интерпретации (А. Ф. Закирова, Л. В. Шилова и О. А. Жеглова) [10; 11]. Герменевтика как искусство толкования помогает анализировать и понимать информацию, в том числе представленную в электрон-



ных ресурсах, которые, в свою очередь, предоставляют доступ к широкому спектру материалов, необходимых для развития надпрофессиональных компетенций, таких как критическое мышление, аналитические навыки и способность к интерпретации информации.

Проанализировав особенности внедрения электронных ресурсов в России и за рубежом, обосновав методологию формирования надпрофессиональных компетенций при помощи внедрения электронных ресурсов, нами была предпринята попытка сформулировать свое понимание внедрения электронных ресурсов в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, что представлено в разделе «Результаты исследования».

К субъектам социально-гуманитарного профиля относятся преподаватели, студенты, обучающиеся, слушатели курсов систем высшего образования, дополнительного профессионального образования, школьники старших классов с конкретными профессиональными интересами, обучающиеся в онлайн-школах. Будущие специалисты социально-гуманитарного профиля – это студенты, изучающие педагогику, психологию, переводоведение, лингвистику, профессиональное образование, иностранные языки, социальную работу и многие другие направления и направленности различных направлений подготовки в контексте идей междисциплинарности, что так необходимо для специалистов социально-гуманитарного профиля в современных условиях диверсификационного образования.

Методологическая идея исследования заявленной в статье проблемы едина по своей сути, но разнообразна по своей специфике и приоритету применения. Так, будущих переводчиков следует готовить в контексте герменевтической

педагогике, слушателей онлайн-школ обучать с опорой на синергетический подход, личностно ориентированный подход приемлем для подготовки психологов и социальных педагогов. Идеи системно-деятельностного и компетентностного подходов неизбежны для реализации в подготовке всех специалистов социально-гуманитарного профиля.

В исследовании нами применены такие методы, как обзор литературы, психолого-педагогический анализ, визуализация, опрос, анкетирование, эксперимент, методы математической обработки результатов исследования.

Внедрение электронных ресурсов в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля исследовалось при помощи следующих диагностических методик: анкета «Умеете ли вы работать в команде?» (М. Ю. Губиев), методика «Диагностика состояния стресса» (А. О. Прохоров), методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1) (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин), тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона).

Все перечисленные методы диагностики соответствуют выделенным востребованным надпрофессиональным компетенциям. В статье будут представлены результаты исследования внедрения ЭОР в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля по первым двум (умение работать в команде, стрессоустойчивость), которые мы рассматриваем как основные для доказательства объективности исследования.

Результаты. На основе изучения и анализа научных трудов в нашем исследовании сформулировано определение понятия внедрение ЭОР при



формировании надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. По нашему мнению, внедрение ЭОР в процесс формирования надпрофессиональных компетенций – это педагогически спроектированное и методологически обоснованное включение электронных платформ, цифровых инструментов и мультимедийного контента в образовательный процесс с целью развития у обучающихся таких ключевых надпрофессиональных навыков, как командная работа, стрессоустойчивость, цифровая и информационная грамотность, креативность, коммуникативность, самоорганизация и способность к обучению на

протяжении всей жизни.

Вместе с тем внедрение ЭОР в образовательный процесс целесообразно рассматривать не только как дефиницию, но и как структурно-процессуальное явление, включающее в себя совокупность взаимосвязанных компонентов. Такой подход позволяет выявить внутреннюю логику данного феномена и выделить ключевые этапы его реализации.

Структура внедрения ЭОР охватывает цели, ресурсы, методологические основания, механизмы реализации и диагностические инструменты, обеспечивающие устойчивый рост надпрофессиональных компетенций в условиях цифровой образовательной среды (табл. 1).

Таблица 1

Этапы внедрения электронных ресурсов при формировании надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля

Этап	Содержание/примеры
Целевой	Командная работа, стрессоустойчивость
Инструментальный	LMS, Miro, Google Docs, ИИ-сервисы
Методологический	Системно-деятельностный, компетентностный, лично-ориентированный, синергетический, герменевтический
Процессуальный	Интеграция в учебные кейсы, проектная деятельность
Диагностический	КОС-1, методика стрессоустойчивости, анкетирование
Личностный	Самоорганизация, внутренняя мотивация, рефлексия

Таким образом, внедрение ЭОР можно рассматривать как процесс, включающий последовательное прохождение целевого, инструментального, методологического, процессуального, диагностического и личностного компонентов. Логическим продолжением данного анализа является построение модели внедрения, отражающей не только структурные элементы, но и динамику их взаимодействия в образовательной практике. Предлагаемая модель включает пять взаимосвязанных блоков, объединенных общей целью – развитием надпрофессиональных компетенций у обучающихся средствами ЭОР.

1. Цель: развитие надпрофессиональных компетенций. На этом уровне

формируются целевые ориентиры обучения с использованием электронных ресурсов. В первую очередь внимание уделяется формированию надпрофессиональных компетенций: командной работе и стрессоустойчивости.

2. Инструменты: электронные, цифровые и мультимедийные ресурсы, включающие платформы дистанционного обучения (LMS), генеративные ИИ-инструменты, мультимедийные редакторы, онлайн-доски, базы знаний и облачные сервисы, обеспечивающие доступ к образовательному контенту и совместную деятельность.

3. Методы: подходы и дидактика. Реализация модели базируется на системно-деятельностном, компетент-



ностном, синергетическом, герменевтическом и лично ориентированном подходах. Особое внимание уделяется активным формам обучения: кейсам, проектам, симуляциям и цифровым сценариям.

4. Реализация: проектная, групповая, самостоятельная работа, подразумевающая способы интеграции электронных ресурсов в учебную практику. Обучающиеся вовлекаются в междисциплинарные проекты, командную работу, выполнение кейс-заданий и электронных портфолио.

5. Результат и диагностика: сформированные надпрофессиональные

компетенции. Финальной точкой модели является устойчивое развитие надпрофессиональных компетенций, подтвержденное средствами диагностики (КОС, наблюдение, самооценка), готовностью студентов адаптироваться к цифровой реальности и к требованиям современного рынка труда.

Модель носит циклический характер: после формирования результата происходит переоценка целей, обновление электронных ресурсов и совершенствование методик, что позволяет обеспечить непрерывное развитие образовательной среды (рис.).

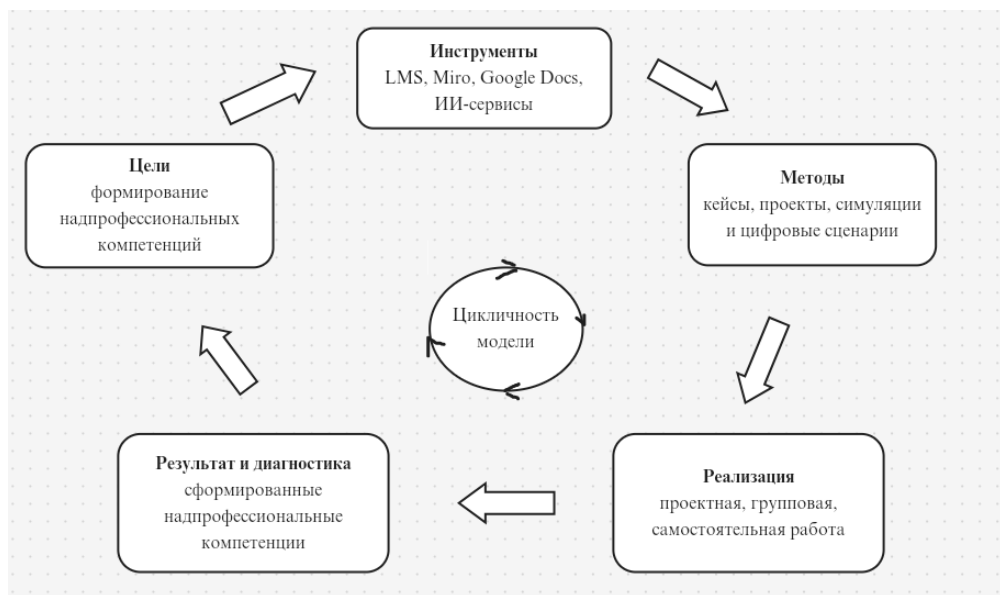


Рис. Модель внедрения ЭОР в процесс формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля

В условиях сложного образовательного процесса подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля возникающую потребность в изменении, усовершенствовании педагогического процесса следует считать главным движущим фактором при формировании надпрофессиональных компетенций.

По результатам проведенного анкетирования 60 студентов, обучающихся на специальностях социально-гуманитарного профиля, были определены основные часто используемые ЭОР. Обработка результатов позволила выявить их. Данные анкет приведены в таблице 2.

Таблица 2

Электронные образовательные ресурсы, используемые будущими специалистами по социально-гуманитарному профилю в процессе формирования надпрофессиональных компетенций

Электронные образовательные ресурсы	Количество ответов, %
Видеолекции (VK Видео, Лекториум и др.)	85
Электронные библиотеки	65
Специализированные приложения/сервисы (например, Miro, Trello, Canva)	48,3
Сервисы и приложения для изучения/обучения иностранных/-ым языков/-ам (Duolingo, Buduu, Memrise и др.)	46,7
Образовательные платформы (Coursera, Stepik, OpenEdu и др.)	11,7
LMS университета (Moodle, Blackboard и др.)	10
Другое	1,7

Приведенные данные свидетельствуют о том, что большее количество студентов используют ЭОР, такие как VK Видео, Лекториум и др., позволяющие просматривать видеолекции. Использование видеолекций обусловлено спецификой формата, доступностью ресурсов, что способствует самостоятельному обучению. Электронные библиотеки занимают второе место, на третьем месте находятся специализированные приложения/сервисы, позволяющие создавать презентации, работать в команде, планировать задачи и т. д. в электронном формате.

Анализ данных, представленных в таблице 3, выявил связь между уровнем развития цифровой грамотности и эффективностью формирования надпрофессиональных компетенций в условиях

интеграции ЭОР. Цифровая грамотность выступает доминирующим фактором в данном процессе. Самостоятельность в обучении и критическое мышление, согласно оценкам респондентов, занимают второе и третье ранговые места, что подчеркивает их существенную роль в освоении и применении электронных инструментов и ресурсов в образовательном контексте. Креативность занимает четвертую позицию в иерархии релевантности, что, вероятно, обусловлено характером внедряемых электронных образовательных ресурсов, которые в большей степени ориентированы на поддержку существующих учебных процессов, чем на стимулирование инновационного мышления и творческой деятельности.

Таблица 3

Надпрофессиональные компетенции, формируемые при внедрении ЭОР

Надпрофессиональные компетенции	Количество ответов, %
Цифровая грамотность	78,3
Самостоятельность в обучении	71,7
Критическое мышление	61,7
Креативность	48,3
Коммуникационные навыки	23,3
Командная работа	20
Тайм-менеджмент	20



Большинство респондентов (67,8 %) оценивают вклад ЭОР в развитие надпрофессиональных компетенций как высокий. Это свидетельствует о позитивном восприятии ЭОР как эффективного инструмента для развития необходимых компетенций.

На основании представленных данных мы предположили, что на качество внедрения электронных ресурсов у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля влияние оказывает общая осведомленность о многообразии и функционале ЭОР, что также позволит формировать у обучающихся потребность к применению их в своей будущей профессиональной деятельности, а также будет способствовать формированию таких надпрофессиональных компетенций, как умение работать в команде, стрессоустойчивость, умение анализировать информацию и пр.

Изучение зависимости сформированности умения работать в команде, стрессоустойчивости и критического мышления от года обучения производилось при помощи критерия Краскела – Уоллиса. В результате вычислений с помощью программы SPSS Statistics выяснилось, что зависимость критерия «умение работать в команде» от года обучения не обнаружена на уровне статистической тенденции ($p = 0,08$, $p < 0,1$). В остальных зависимостях уровня сформированности надпрофессиональных компетенций от года обучения не установлено.

Также изучение зависимости частоты использования электронных ресурсов от года обучения проводилось с помощью критерия Манна – Уитни: у обучающихся частота использования электронных ресурсов не зависит от года обучения ($p = 0,307$, $p < 0,1$)

Результаты анализа ответов респондентов на вопрос, касающийся наиболее перспективных направлений внедрения ЭОР в образовательный процесс с це-

лью формирования надпрофессиональных компетенций, указывают на следующие тенденции.

1. Отмечается выраженная потребность в расширении использования видеоресурсов (Rutube, видеоплатформы/хостинги с лекциями, видеоконтент, познавательное видео) и интерактивных инструментов (интерактивные доски, Wordwall, интерактивные платформы, электронные доски, интеллект-карты, виртуальные доски), что свидетельствует о стремлении к оптимизации образовательного процесса посредством визуализации контента и повышения степени вовлеченности обучающихся.

2. Подчеркивается значимость обеспечения доступности электронных библиотек и электронно-библиотечных систем как ключевых элементов информационно-образовательной среды.

3. Констатируется актуальность интеграции образовательных платформ и систем (различные образовательные системы, образовательные платформы, удобные/качественные образовательные онлайн-платформы, Moodle, Blackboard, платформы с активированной подпиской, платформы для изучения иностранных языков), обеспечивающих централизованное управление учебным процессом и реализацию интерактивного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

4. Констатируется необходимость обеспечения доступа к языковым ресурсам и приложениям (Duolingo, языковые ресурсы, приложения для развития творческих навыков, мобильные приложения), ориентированным на саморазвитие, что отражает осознание важности формирования компетенций в области иностранных языков и непрерывного образования.

5. Зафиксирован возрастающий интерес к технологиям искусственного интеллекта, рассматриваемым в качестве



потенциального инструмента для персонализации обучения и автоматизации рутинных задач.

б. Отмечается востребованность инструментов, поддерживающих совместную работу и коллаборативное обучение (Miro, Canva, и т. д.), что соответствует современным требованиям к формированию командных навыков и проектной деятельности.

На наш взгляд, именно эти особенности внедрения электронных ресурсов

в образовательный процесс играют ключевую роль в формировании надпрофессиональных компетенций.

Информативные данные целенаправленного обращения обучающихся к использованию ЭОР в течение двух месяцев позволила выявить анкета М. Ю Губиева «Умеете ли вы работать в команде?» (анкета направлена на выявление роли члена команды – хороший командный игрок, член команды, одиночка) (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительная оценка развития критерия «Умение работать в команде» по анкете «Умеете ли вы работать в команде?» (М. Ю Губиев)

Уровень развития критерия	Группа респондентов		
	Констатирующий этап, %	Контрольный этап, %	Изменения, %
Низкий	50,1	10,2	-39,9
Средний	49,9	84,2	+34,3
Высокий	0	5,6	+5,6

Анализ математической обработки данных, представленных в таблице 4, позволяет констатировать научный факт, что на первоначальном этапе большинство будущих специалистов социально-гуманитарного профиля имели низкий и средний уровни сформированности умения работать в команде. Это указывает на необходимость включения в образовательный процесс целенаправленных образовательных мероприятий на развитие этих способностей, что, в свою очередь, будет являться фактором формирования надпрофессиональных компетенций в целом. Применение платформ для организации учебного процесса (LMS: iSpring Learn, Moodle, EdApp, Skillspase), использование инструментов для совместной работы и коммуникации (Trello, Miro, Google Workspase, Microsoft Teams), а также специализированных сервисов и приложений способствует развитию умения работать в команде. На контрольном этапе количество респондентов со сред-

ним уровнем развития умения работать в команде возросло на 34,3 %, с высоким – на 5,6 % ($p < 0,001$). Специалисту социально-гуманитарного профиля невозможно эффективно реализовывать профессиональные задачи при низком и среднем уровнях развития умения работать в команде. Этот факт зафиксирован нами в ходе реализации дисциплин: студенты с более высоким уровнем развития умения работать в команде значительно эффективнее и активнее осваивают теоретическое и практическое обучение в вузе.

Изучение зависимости сформированности умения работать в команде от года обучения производилось с помощью критерия Краскела – Уоллиса. В результате вычислений выяснилось, что уровень умения работать в команде не зависит от года обучения студентов ($p = 0,664 > 0,05$).

Обратившись к методике «Диагностика состояния стресса» А. О. Прохорова, мы обнаружили, что стрессоустой-



чивость недостаточно проявляется при взаимодействии обучающихся с новыми ЭОР (табл. 5). Повышение уровня стресса сами студенты отмечают в процессе освоения новых ресурсов и включения информации в новые структуры и связи, а также при поиске новых решений и их проверке. Безусловно, передовые стратегии высшего образования способствуют развитию данного критерия надпрофессиональных компетенций

личностного развития: используются многообразные формы взаимодействия в образовательном процессе, увеличивается доля самостоятельного поиска информации, растет число форм контроля знаний и умений. Несмотря на это, низкий уровень развития данной компетенции показали 16,4 % обучающихся в контрольной группе и 13,1 % в экспериментальной; средний уровень – 60,7 % и 68,9 % соответственно.

Таблица 5

Сравнительная оценка развития критерия «стрессоустойчивость» по методике диагностики состояния стресса А. О. Прохорова

Уровень развития критерия	Группа респондентов		
	Констатирующий этап, %	Контрольный этап, %	Изменения, %
Низкий	15,2	0	-15,2
Средний	72,8	62,5	-10,3
Высокий	12	37,5	+25,5

Данные, представленные в таблице 5, показывают, что на начальном уровне у респондентов преобладает средний уровень сформированности стрессоустойчивости, а высокий уровень был выявлен у меньшей части будущих специалистов социально-гуманитарного профиля.

Изучение зависимости сформированности стрессоустойчивости от года обучения производилось с помощью критерия Краскела – Уоллиса. В результате вычислений с помощью программы SPSS Statistics выяснилось, что уровень стрессоустойчивости не зависит от года обучения студентов ($p = 0,677 > 0,1$).

После целенаправленного внедрения в образовательный процесс новых ЭОР количество респондентов с низким и средним уровнем развития стрессоустойчивости уменьшилось на 15,2 % и 10,3 %, соответственно, а с высоким возросло на 25,5 % ($p < 0,001$). Стрессоустойчивость при освоении новых электронных ресурсов оказывает влияние на производительность труда будущего специалиста, сокращаются временные

затраты на изучение материала, материал более эффективно усваивается и применяется в профессиональной деятельности.

При более детальном рассмотрении специфики и особенностей внедрения ЭОР у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля нами выделены наиболее значимые для формирования надпрофессиональных компетенций.

1. Включение технологий искусственного интеллекта в качестве потенциального инструмента для персонализации теоретического и практического обучения и автоматизации рутинных задач.

2. Использование различных инструментов, поддерживающих совместную работу и коллаборативное обучение (Miro, Canva, и т. д.), которые помогают совместно вырабатывать стратегии решения проблемы и развивают способность предлагать разные виды, типы, категории идей, а также дополнять идею различными деталями, разрабатывать, совершенствовать ее.



3. Использование оригинального, нестандартного контента.

4. Мотивирование эмоциональной заинтересованности обучающихся, использование чувства юмора при работе с ЭОР.

В процессе исследования мы достигли определенного уровня развития обозначенных ранее востребованных надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля через внедрение электронных ресурсов, но это не означает, что они останутся неизменными в процессе дальнейшего развития личности и обучения. При наличии положительной мотивации, целеустремленности и надлежащих условий образовательной деятельности университета данные надпрофессиональные компетенции могут успешно развиваться. Как показало наше исследование и анализ практики образовательной деятельности, внедрение в процесс обучения ЭОР позволяет эффективно формировать востребованные на рынке труда надпрофессиональные компетенции будущих специалистов социально-гуманитарного профиля.

Практическое подтверждение полученных результатов демонстрирует отдельное, еще не опубликованное исследование Н. А. Баскаковой, одного из авторов данной статьи, в котором апробирована цифровая технология репетиторства как способ профессионализации обучающихся, которую можно считать одной из форм ЭОР. Эксперимент проводился в частной онлайн-школе “Amo la lingua”, а также в средних школах города Архангельска среди старшеклассников в рамках занятий по русскому языку, литературе и иностранным языкам. Были выделены экспериментальная и контрольная группы: в первой применялась цифровая технология репетиторства, во второй использовались традиционные методы обучения.

В соответствии с теорией о профессионализации в рамках данного эксперимента отслеживалась динамика не только надпрофессиональных (креативность, критическое мышление, коммуникативность), но и общепрофессиональных характеристик: мотивации, языковой грамотности, критико-аналитической письменной компетенции. Это позволяет рассматривать ЭОР как универсальный инструмент, оказывающий влияние как на формирование надпрофессиональных, так и на развитие профессионально значимых компетенций.

Полученные результаты показали, что наибольший эффект цифровая технология репетиторства как способ профессионализации оказала на развитие коммуникативности и критического мышления, что полностью согласуется с данными анкетирования студентов и подтверждает эффективность использования ЭОР для формирования надпрофессиональных компетенций.

Выводы. Проведенное исследование показало, что внедрение ЭОР в образовательный процесс является эффективным инструментом формирования надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля. На основе анализа психолого-педагогической литературы и практического эксперимента выявлены наиболее востребованные компетенции: умение работать в команде, стрессоустойчивость, критическое мышление, коммуникативные навыки, самоорганизация и креативность. Внедрение ЭОР способствует развитию этих навыков через использование видеолекций, электронных библиотек, интерактивных платформ, инструментов для совместной работы и технологий искусственного интеллекта.

Результаты анкетирования и экспериментальной работы показали, что целенаправленное применение ЭОР повышает уровень сформированности



стрессоустойчивости и умения работать в команде, что подтверждается статистически значимыми изменениями ($p < 0,001$). При этом развитие критического мышления, самостоятельности и цифровой грамотности также зависит от осведомленности студентов о функционале ЭОР и их мотивации к применению в учебной и профессиональной деятельности.

Авторский вклад заключается в формулировании методологически обоснованного подхода к внедрению ЭОР для развития надпрофессиональных компетенций, разработке структуры процесса внедрения ЭОР, включающей цели, ресурсы, методы и диагностические инструменты, а также в выделении ключевых факторов эффективности использования цифровых технологий

в образовательной среде. Полученные результаты могут быть использованы для оптимизации учебных программ и повышения качества подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля, способных успешно реализовываться на современном рынке труда.

Настоящие результаты исследования находят подтверждение в параллельной работе Н. А. Баскаковой, где апробированы ЭОР в формате цифровой технологии репетиторства как способа профессионализации. Данное исследование также продемонстрировало положительную динамику развития надпрофессиональных компетенций (критического мышления, креативности), что усиливает достоверность и практическую значимость полученных выводов.

Список источников

1. ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения [Электронный ресурс]. – URL: https://do.mrsu.ru/documents/common_documents/normative_documents/gost_r_53620-2009_informacionno-kommunikacionnye_tehnologii_v_obrazovanii_elektronnye_obrazovateljnye_resursy_obshche_polozheniya.pdf (дата обращения: 19.08.2025).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/30db2837641cc729b1d5e2eee7f0f7982722cfac/ (дата обращения: 19.08.2025).
3. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 152 с.
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д: Булат, 2000. – 351 с.
5. Буданов В. Г. Синергетическая парадигма и ее творцы // Сложность. Разум. Постнеклассика. – 2018. – № 3. – С. 56–72.
6. Васильева Е. Н., Громова Е. Н., Курникова Н. С. Формирование профессиональных компетенций у будущих переводчиков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 2 (82). – С. 141–148.
7. Горбатовская Н. Н. Структура и тенденции развития электронной библиотеки в информационном пространстве // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2021. – № 1. – С. 63–66.
8. Горбачева С. С. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: учебно-методическое пособие. – Воронеж: Изд-во ВГПУ. – 2022. – 72 с.
9. Егорова И. А., Долгирева А. Э., Коновалова Н. В. Оценка важности развития надпрофессиональных компетенций у различных категорий персонала [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Век качества». – 2022. – № 2. – URL: <https://>



cyberleninka.ru/article/n/otsenka-vazhnosti-razvitiya-nadprofessionalnyh-kompetentsiy-u-razlichnyh-kategoriy-personala (дата обращения: 19.08.2025).

10. Желова О. А., Закирова А. Ф., Шилова Л. В. Ценностно-смысловая концептуализация учебного материала в процессе обучения иностранным языкам в вузе: герменевтический подход // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 5. – С. 77–105.

11. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. Проблемы методологии. – 2012. – № 6 (95). – С. 19–42.

12. Захарова С. Н. Содержательно-технологические аспекты разработки и применения электронных образовательных ресурсов по педагогическим дисциплинам для иностранных студентов // Университетский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 41–46.

13. Исаева О. М., Савинова С. Ю. Оценка надпрофессиональных компетенций будущих менеджеров методами психодиагностики и графологии // Организационная психология. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 69–84.

14. Кандаурова А. В., Михайлова С. В. Роль надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся // Вестник Нижневартского государственного университета. – 2021. – № 4 (56). – С. 78–86.

15. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.

16. Копытова С. М. Надпрофессиональные компетенции как признак эффективности специалиста // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – № 5. – С. 26–30.

17. Курносова М. А. Исследование востребованных надпрофессиональных компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных организаций в Архангельской области // Образование и общество. – 2024. – № 2 (145). – С. 40–47.

18. Куценко С. М., Косулин В. В. Электронные образовательные ресурсы как инструмент обучения // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2017. – № 4 (36). – С. 127–134.

19. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс] // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – URL: <https://narodnoe.org/journals/shkolnie-tehnologii/2004-5/kompetentnostniiy-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 19.08.2025).

20. Лукьянова М. И. Готовность учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – 440 с.

21. Лысич И. В. Облачные сервисы и цифровые технологии в учреждении среднего профессионального образования // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2024. – Т. 5, № 4. – С. 138–143. DOI: https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_4_138

22. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 11–20.

23. Пеша А. В., Евлова Е. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 29–46. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.3.33247>

24. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика: монография. – М.: КСП+, 2003. – 430 с.

25. Сербина Н. В., Чудиновских М. В. Исследование сформированности надпрофессиональных компетенций студентов экономических специальностей первого года обучения в вузе // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2023. – № 3. – С. 59–68.



26. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
27. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М.: Эйдос: Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
28. Bhati H. The Importance of Soft Skills in the Workplace // *International Journal of Humanities and Social Science*. – 2022. – Vol. 9, Issue 2. – Pp. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSSV9I2P104>
29. Cao Xuewei. Research on the Service Model of Electronic Teaching Reference Resources under the New Situation [Электронный ресурс] // *Journal of University Library and Information Science*. – 2024. – Vol. 42, Issue 4. – Pp. 58–64. – URL: <https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1k2s06w0dp2q0mh0he4e0m10v9349938> (дата обращения: 19.08.2025).
30. Dziak J. Zasoby elektroniczne jako przedmiot edukacji informacyjnej na podstawie doświadczeń Biblioteki Głównej Politechniki Śląskiej [Электронный ресурс]. – URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/292605/edition/279900> (дата обращения: 19.08.2025).
31. Fazlagić J. Wykorzystanie zasobów cyfrowych w oświacie // *E-mentor*. – 2018. – Nr 3 (73). – S. 10–16. DOI: <https://doi.org/10.15219/em73.1334>
32. Hajara Ya., Olufunke O. Use of Electronic Resources in Teaching and Learning at Federal University, Dutsin-Ma, Nigeria // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2015. – Vol. 6, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p584>
33. Heckman J. J., Kauts T. Hard evidence on soft skills // *Labour Economics*. – 2012. – Vol. 19, Issue 4. – Pp. 451–464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
34. Jianshe L., Qing L., Jinmei L. A Review of the Current Status of Mobile Learning [Электронный ресурс] // *Journal of Audiovisual Education Research*. – 2007. – No. 7. – Pp. 21–25. – URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=dbb3cc8a7294996b631058da1d09dcc1&site=xueshu_se (дата обращения: 19.08.2025).
35. Kamińska A. Wykorzystanie źródeł i narzędzi elektronicznych przez polskich studentów kierunków humanistycznych // *Zagadnienia Informatyki Naukowej – Studia Informacyjne*. – 2014. – T. 52, nr 2 (104). – S. 50–66. DOI: <https://doi.org/10.36702/zin.554>
36. Klatt R., Gavrilidis K., Kleinsimlinghaus K., Feldmann M. Elektronische Informationen in der Hochschulausbildung Innovative Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. – Opladen: Leske: Budrich, 2001. – 225 s.
37. Qinling H., Jing G., Xie G. et al. Innovative Practice and Characteristics of Deep Integration of Mobile Learning and Embedded Subject Services: A Case Study of Shanghai Jiaotong University Library // *Library and Information Work*. – 2014. – Vol. 58, Issue 2. – Pp. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.13266/j.issn.0252-3116>
38. Roig-Marín A., Prieto S. English literature students' perspectives on digital resources in a Spanish university // *The Journal of Academic Librarianship*. – 2021. – Vol. 47, Issue 6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102461>
39. Seuffer S., Guggemos J., Tarantini E. Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen // *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. – 2018. – Vol. 36, no. 2. – S. 175–193. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:17096>
40. Shi Lihong. Survey and Analysis on the Use and Demand of Electronic Resources by University Users: A Case Study of Yanshan University [Электронный ресурс] // *Jiangsu Science and Technology Information*. – 2025. – Vol. 42, Issue 4. – Pp. 131–136. – URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=194j0ta0be1w0tm0j97m0ae0kc149218&site=xueshu_se (дата обращения: 19.08.2025).
41. Tella A., Orim F., Ibrahim D. M., Memudu S. A. The Use of Electronic Resources by Academic Staff at the University of Ilorin, Nigeria // *Education and Information Technologies*. – 2018. – Vol. 23, Issue 1. – Pp. 9–27. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9577-2>



42. Xufan L., Jingzhi L., Wenjia D. An analysis of the impact of interactive digital teaching resources on students' learning ability in multiple learning scenarios [Электронный ресурс] // Journal of Heilongjiang Ecological Engineering Vocational College. – 2025. – Vol. 38, Issue 2. – Pp. 139–142. – URL: <https://library.ttc dw.com/library/zhiyejineng/zaixianxx22/2025-03-31/253115.html> (дата обращения: 19.08.2025).

43. Yanhong S. Current Status of Digital Resource Construction in University Libraries in the New Era: Investigation, Analysis and Optimization Suggestions [Электронный ресурс] // Journal of Henan Library Science. – 2023. – No. 7. – Pp. 45–47. – URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1y0s0xd0q57d0p205k510xf0m7398396&site=xueshu_se (дата обращения: 19.08.2025).

References

1. GOST R 53620-2009. *Information and communication technologies in education. Electronic educational resources. General provisions* [Electronic resource]. URL: https://do.mrsu.ru/documents/common_documents/normative_documents/gost_r_53620-2009_informacionno-kommunikacionnye_tehnologii_v_obrazovanii_elektronnye_obrazovatelnye_resursy_obshche_polozeniye.pdf (date of access: 19.08.2025). (In Russian)

2. Federal Law No. 273-FL of December 29, 2012 (as amended on July 31, 2025) “On Education in the Russian Federation” [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/30db2837641cc729b1d5e2ee7f0f7982722cfac/ (date of access: 19.08.2025). (In Russian)

3. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. et al. *How to design universal learning activities in elementary school. From action to thought: a manual for teachers* / edited by A. G. Asmolov. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2008, 152 p. (In Russian)

4. Bondarevskaya E. V. *Theory and practice of personality-oriented education*. Rostov-on-Don: Bulat Publ., 2000, 351 p. (In Russian)

5. Budanov V. G. The synergetic paradigm and its creators. *Complexity. The mind. Postnonclassics*, 2018, no. 3, pp. 56–72. (In Russian)

6. Vasilyeva E. N., Gromova E. N., Kournikova N. S. Formation of professional competencies among future translators. *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2014, no. 2 (82), pp. 141–148. (In Russian)

7. Gorbatovskaya N. N. The structure and development trends of the electronic library in the information space. *Bulletin of the Tyumen State Institute of Culture*, 2021, no. 1, pp. 63–66. (In Russian)

8. Gorbacheva S. S. *The competence approach in higher professional education: a teaching and methodological guide*. Voronezh: Publishing House of the Voronezh State Pedagogical University, 2022, 72 p. (In Russian)

9. Egorova I. A., Dolgireva A. E., Konovalova N. V. Assessment of the importance of developing supra-professional competencies among various categories of personnel [Electronic resource]. *Electronic scientific journal “Century of Quality”*, 2022, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-vazhnosti-razvitiya-nadprofessionalnyh-kompetentsiy-u-razlichnyh-kategoriy-personala> (date of access: 19.08.2025). (In Russian)

10. Zheglova O. A., Zakirova A. F., Shilova L. V. Value-semantic conceptualization of educational material in the process of teaching foreign languages at a university: a hermeneutic approach. *Education and Science*, 2023, vol. 25, issue 5, pp. 77–105. (In Russian)

11. Zakirova A. F. Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics and options for its implementation in scientific and educational practice. *Education and Science. Problems of methodology*, 2012, no. 6 (95), pp. 19–42. (In Russian)

12. Zakharova S. N. Substantive and technological aspects of the development and application of electronic educational resources in pedagogical disciplines for foreign students. *University Pedagogical Journal*, 2024, no. 1, pp. 41–46. (In Russian)



13. Isaeva O. M., Savinova S. Yu. Assessment of supra-professional competencies of future managers by methods of psychodiagnostics and graphology. *Organizational psychology*, 2020, vol. 10, issue 3, pp. 69–84. (In Russian)
14. Kandaurova A. V., Mikhailova S. V. The role of supra-professional competencies in the professional development of students. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, 2021, no. 4 (56), pp. 78–86. (In Russian)
15. Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P. *Fundamentals of synergetics. Acute modes, self-organization, and tempo worlds*. Saint Petersburg: Aleteya Publ., 2002, 414 p. (In Russian)
16. Kopytova S. M. Supra-professional competencies as a sign of specialist effectiveness. *Scientific review. Pedagogical sciences*, 2023, no. 5, pp. 26–30. (In Russian)
17. Kurnosova M. A. Research of demanded supra-professional competencies among students of secondary vocational educational institutions in the Arkhangelsk region. *Education and society*, 2024, no. 2 (145), pp. 40–47. (In Russian)
18. Kutsenko S. M., Kosulin V. V. Electronic educational resources as a learning tool. *Bulletin of Kazan State Power Engineering University*, 2017, no. 4 (36), pp. 127–134. (In Russian)
19. Lebedev O. E. Competence approach in education [Electronic resource]. *School technology*, 2004, no. 5. URL: <https://narodnoe.org/journals/shkolnie-tehnologii/2004-5/kompetentnostniiy-podhod-v-obrazovanii> (date of access: 19.08.2025). (In Russian)
20. Lukyanova M. I. *Teacher's readiness to implement a personality-oriented approach in teaching: a concept of formation in a professional environment*: monograph. Ulyanovsk, 2004, 440 p. (In Russian)
21. Lysich I. V. Cloud services and digital technologies in secondary vocational education institutions. *Science and practice in education: an electronic scientific journal*, 2024, vol. 5, issue 4, pp. 138–143. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.54158/27132838_2024_5_4_138
22. Peterson L. G., Kubysheva M. A. Activity-based and system-activity-based approaches: Methodology and practice of implementation. *Perm Pedagogical Journal*, 2016, no. 8, pp. 11–20. (In Russian)
23. Pesha A. V., Evplova E. V. Supra-professional competencies of a teacher of the 21st century. *Pedagogy and Education*, 2020, no. 3, pp. 29–46. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.3.33247>
24. Pligin A. A. *Personality-oriented education: history and practice*: a monograph. Moscow: KSP+ Publ., 2003, 430 p. (In Russian)
25. Serbina N. V., Chudinovskikh M. V. A study of the formation of supra-professional competencies of students of economics majors in the first year of higher education. *Bulletin of Omsk University. The Economics series*, 2023, no. 3, pp. 59–68. (In Russian)
26. Serikov V. V. *Personal approach in education: concept and technology*: monograph. Volgograd: Peremena Publ., 1994, 150 p. (In Russian)
27. Khutorskiy A. V. *The competence approach in teaching*: a scientific and methodological guide. Moscow: Eidos Publ.: Publishing House of the Institute of Human Education, 2013, 73 p. (In Russian)
28. Bhati H. The Importance of Soft Skills in the Workplace. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2022, vol. 9, issue 2, pp. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSSV9I2P104>
29. Cao Xuewei. Research on the Service Model of Electronic Teaching Reference Resources under the New Situation [Electronic resource]. *Journal of University Library and Information Science*, 2024, vol. 42, issue 4, pp. 58–64. URL: <https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1k2s06w0dp2q0mh0he4e0m10v9349938> (date of access: 19.08.2025).
30. Dziak J. *Zasoby elektroniczne jako przedmiot edukacji informacyjnej na podstawie doświadczeń Biblioteki Głównej Politechniki Śląskiej* [Electronic resource]. URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/292605/edition/279900> (date of access: 19.08.2025).



31. Fazlagić J. Wykorzystanie zasobów cyfrowych w oświacie. *E-mentor*, 2018, nr 3 (73), s. 10–16. DOI: <https://doi.org/10.15219/em73.1334>
32. Hajara Ya., Olufunke O. Use of Electronic Resources in Teaching and Learning at Federal University, Dutsin-Ma, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 6, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p584>
33. Heckman J. J., Kauts T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 2012, vol. 19, issue 4, pp. 451–464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
34. Jianshe L., Qing L., Jinmei L. A Review of the Current Status of Mobile Learning [Electronic resource]. *Journal of Audiovisual Education Research*, 2007, no. 7, pp. 21–25. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=dbb3cc8a7294996b631058da1d09dcl&site=xueshu_se (date of access: 19.08.2025).
35. Kamińska A. Wykorzystanie źródeł i narzędzi elektronicznych przez polskich studentów kierunków humanistycznych. *Zagadnienia Informacji Naukowej – Studia Informacyjne*, 2014, T. 52, nr 2 (104), s. 50–66. DOI: <https://doi.org/10.36702/zin.554>
36. Klatt R., Gavriilidis K., Kleinsimlinghaus K., Feldmann M. *Elektronische Informationen in der Hochschulausbildung Innovative Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen*. Opladen: Leske: Budrich, 2001, 225 s.
37. Qinling H., Jing G., Xie G. et al. Innovative Practice and Characteristics of Deep Integration of Mobile Learning and Embedded Subject Services: A Case Study of Shanghai Jiaotong University Library. *Library and Information Work*, 2014, vol. 58, issue 2, pp. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.13266/j.issn.0252-3116>
38. Roig-Marín A., Prieto S. English literature students' perspectives on digital resources in a Spanish university. *The Journal of Academic Librarianship*, 2021, vol. 47, issue 6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102461>
39. Seufer S., Guggemos J., Tarantini E. Digitale Transformation in Schulen – Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2018, vol. 36, issue 2, s. 175–193. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:17096>
40. Shi Lihong. Survey and Analysis on the Use and Demand of Electronic Resources by University Users: A Case Study of Yanshan University [Electronic resource]. *Jiangsu Science and Technology Information*, 2025, vol. 42, issue 4, pp. 131–136. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=194j0ta0be1w0tm0j97m0ae0kc149218&site=xueshu_se (date of access: 19.08.2025).
41. Tella A., Orim F., Ibrahim D. M., Memudu S. A. The Use of Electronic Resources by Academic Staff at the University of Ilorin, Nigeria. *Education and Information Technologies*, 2018, vol. 23, issue 1, pp. 9–27. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9577-2>
42. Xufan L., Jingzhi L., Wenjia D. An analysis of the impact of interactive digital teaching resources on students' learning ability in multiple learning scenarios [Electronic resource]. *Journal of Heilongjiang Ecological Engineering Vocational College*, 2025, vol. 38, issue 2, pp. 139–142. URL: <https://library.ttcidw.com/libary/zhiyejineng/zaixianxx22/2025-03-31/253115.html> (date of access: 19.08.2025).
43. Yanhong S. Current Status of Digital Resource Construction in University Libraries in the New Era: Investigation, Analysis and Optimization Suggestions [Electronic resource]. *Journal of Henan Library Science*, 2023, no. 7, pp. 45–47. URL: https://xueshu.baidu.com/usercenter/paper/show?paperid=1y0s0xd0q57d0p205k510xf0m7398396&site=xueshu_se (date of access: 19.08.2025).

Информация об авторах

Курносова Марианна Александровна – старший преподаватель кафедры психологии, Высшая школа педагогики, психологии и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4183-2466>, kurnosovama@yandex.ru



Баскакова Наталья Александровна – аспирант кафедры перевода и прикладной лингвистики, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова; учитель русского языка и литературы, Школа Современного Образования, г. Архангельск, Россия, <https://orcid.org/0009-0001-4573-2040>, na.baskakova@mail.ru

Дружинина Мария Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры перевода и прикладной лингвистики, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3445-6757>, m.druzhinina@narfu.ru

Атаева Аксона Оренпесовна – ассистент кафедры педагогики и психологии детства, Высшая школа педагогики, психологии и физической культуры; аспирант кафедры перевода и прикладной лингвистики, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-9544-4689>, a.ataeva@narfu.ru

Дуань Сужун – старший преподаватель, аспирант кафедры перевода и прикладной лингвистики, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия, <https://orcid.org/0009-0006-3096-6238>, duan.s@edu.narfu.ru

Information about the Authors

Marianna A. Kurnosova – Senior Lecturer of the Department of Psychology, Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4183-2466>, kurnosovama@yandex.ru

Natalia A. Baskakova – Postgraduate Student of the Department of Translation and Applied Linguistics, Higher School of Social Sciences and Humanities and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov; Teacher of Russian Language and Literature, School of Modern Education, Arkhangelsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0001-4573-2040>, na.baskakova@mail.ru

Maria V. Druzhinina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Translation and Applied Linguistics, Higher School of Social and Humanitarian Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3445-6757>, m.druzhinina@narfu.ru

Aksona O. Atayeva – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education; Postgraduate Student of the Department of Translation and Applied Linguistics, Higher School of Social Sciences and Humanities and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-9544-4689>, a.ataeva@narfu.ru

Duan Surong – Senior Lecturer, Postgraduate Student of the Department of Translation and Applied Linguistics, Higher School of Social Sciences and Humanities and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0006-3096-6238>, duan.s@edu.narfu.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.



**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 24.12.2025; одобрена после рецензирования: 15.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 24.12.2025; approved after peer review: 15.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.06

Информационно-аналитические умения в структуре цифровых компетенций современного педагога

Масолова Елизавета Андреевна

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

Павлова Татьяна Борисовна

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

Аннотация. Целью статьи является обоснование места информационно-аналитических умений в структуре цифровых компетенций современного педагога. Содержание информационно-аналитических умений, определенных в соответствии со структурой учебной аналитики, соотнесено с разными трактовками цифровых компетенций современного педагога. Выявлен подход (Европейская рамка цифровых компетенций педагога), который с наибольшей определенностью позволяет показать место информационно-аналитических умений в структуре цифровых педагогических компетенций для дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки. Приведены результаты опроса студентов педагогического вуза, ориентированного на выявление значимых связей в понимании важности и желании приобрести новые умения, связанные с учебной аналитикой, и компетенциями цифрового оценивания (по модели DigCompEdu). Сделан вывод о месте и роли информационно-аналитических умений в структуре цифровых компетенций педагога, заключающийся в том, что они представляют детализацию всех видов деятельности, связанных с цифровым оцениванием в контексте составляющих учебной аналитики.

Ключевые слова: информационно-аналитические умения; цифровые компетенции педагога; цифровые технологии; учебная аналитика; анализ данных; образовательные данные; педагогическое управление.

Для цитирования: Масолова Е. А., Павлова Т. Б. Информационно-аналитические умения в структуре цифровых компетенций современного педагога // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 87–100. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.06>

Финансирование. Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 93-ВГ).



Information and Analytical Skills in the Structure of Digital Competencies of a Modern Teacher

Elizaveta A. Masolova

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

Tatiana B. Pavlova

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article correlates the content of information and analytical skills, defined in accordance with the structure of learning analytics, with different interpretations of digital competencies of a modern teacher. The approach (European Framework for the Digital Competence of Educators) has been identified, which makes it possible to show with the greatest certainty the place of information and analytical skills in the structure of digital pedagogical competencies for further improvement of professional training. The results of a survey of students of a pedagogical university are presented, focused on identifying significant connections in understanding the importance and desire to acquire new skills related to learning analytics and digital assessment competencies (according to the DigCompEdu model). The conclusion is made about the place of information and analytical skills in the structure of a teacher's digital competencies, which consists in the fact that they provide details of all types of activities related to digital assessment in the context of educational analytics components.

Keywords: information and analytical skills; digital competencies of a teacher; digital technologies; learning analytics; data analysis; educational data; pedagogical management.

For Citation: Masolova E. A., Pavlova T. B. Information and Analytical Skills in the Structure of Digital Competencies of a Modern Teacher. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 87–100. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.06>

Financing. The study was supported by an internal grant from the Herzen State Pedagogical University of Russia (project no. 93-VG).

Введение. Цифровые технологии в настоящее время все глубже интегрируются в сферу образования. Фундаментальной особенностью цифровых технологий является производство и аккумуляция данных в информационных системах. Это новый ресурс, который при условии доступности технологий добычи, обработки, распространения информации и соответствующих компетенциях специалистов может быть использован для получения новых качеств образовательной среды. Цифровизация образовательного процесса ведет к увеличению объема и разнообразия

образовательных данных, что создает обширную базу для дальнейшего анализа, выявления паттернов, зависимостей, тенденций в учебном процессе, неочевидных при непосредственном наблюдении. На основе анализа образовательных данных, в том числе больших данных, осуществляется автоматизация педагогического управления в LMS (системах управления обучением), на цифровых образовательных платформах. Это позволяет следовать приоритету индивидуализации обучения и оптимизации взаимодействия субъектов.

По результатам исследования НИУ



ВШЭ «Образование в цифрах: 2025», с каждым годом увеличивается численность обучающихся, занимающихся с помощью дистанционных образовательных технологий и электронного обучения [2, с. 124]. Среди значимых трендов цифровой трансформации образования выделяют применение систем управления обучением LMS и образовательных платформ нового уровня, которые «реализуют интерактивный и персонализированный опыт обучения с помощью искусственного интеллекта и анализа данных» [10, с. 3], а также «автоматизацию управленческих процессов – цифровой документооборот и автоматизированные инструменты для анализа данных об успеваемости студентов» [15, с. 142].

Первоначально анализ образовательных данных внедрялся в основном в индустрии электронного обучения, региональными и федеральными структурами управления образованием с привлечением особых специалистов – дата-аналитиков. С расширением практики использования информационных систем и платформ образовательного назначения учителями школ, преподавателями разных уровней образования проявилась значимость приобретения ими особых умений для работы с образовательными данными.

В аналитической записке Института информационных технологий в образовании ЮНЕСКО выделены макро-, мезо- и микроуровни компетенций, которые ориентированы на анализ образовательных данных на разных наборах [18, р. 3]. На макроуровне предполагается анализ больших данных на региональном или национальном уровнях, что требует квазипрофессиональных умений педагога, существенного углубления в область учебной аналитики. На мезоуровне педагог взаимодействует с данными в рамках образовательного

учреждения, что способствует принятию решений по улучшению учебного процесса на уровне организации. На микроуровне педагог работает с данными информационных систем образовательной среды с целью персонализации обучения, выявления особенностей образовательного поведения отдельных обучающихся и тенденций групповой активности. Появляется возможность на новой информационной основе разрабатывать коррекционные мероприятия, проводить профессиональный самоанализ и предоставлять обратную связь обучающимся.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» обозначено, что педагогические работники должны «применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания» [14].

Learning Analytics «опирается на традиционные методы, преобразует их используя новые цифровые источники данных, вычислительные методы анализа и средства искусственного интеллекта» [19]. По материалам обзорной статьи A. Salas-Martínez, A. Ramirez-Martinell и S. Martínez-Ramos [17], основная цель учебной аналитики соотносится с улучшением процесса обучения и более глубоким пониманием поведения обучающегося. В исследовании отмечается, что тема учебной аналитики недостаточно изучена, но обладает огромными возможностями, в том числе интеграции в LMS с учетом «не только увеличения объемов обрабатываемых данных, но и усложнения педагогических задач» [17]. Сделан вывод, что в современных условиях наличие аналитических умений становится одним из критериев педагогического мастерства.

По утверждению А. В. Костюк и А. В. Курилова, «преимущества использования учебной аналитики позво-



ляют педагогу повысить заинтересованность обучающихся за счет оперативной оценки качества преподавания, анализа успеваемости и активности обучающихся, выявления причинно-следственных связей между учебной деятельностью и достигнутыми результатами» [5, с. 161]. А. Л. Сизарева и Р. С. Зарипова отмечают, что «аналитика обучения может дать представление об эффективности методов обучения, отслеживая прогресса обучающихся с течением времени, учебные заведения могут определить области, в которых обучающимся требуется дополнительная поддержка, и разработать стратегии для улучшения их результатов» [11, с. 185].

В этом контексте нами был предложен комплекс информационно-аналитических умений педагога как расширение его компетенций в области учебной аналитики [8].

Цифровые компетенции, или ИКТ-компетенции, педагога представлены в научных публикациях в разном составе. Наибольшее распространение приобрели подходы, разработанные ЮНЕСКО («Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО») и Европейская рамка цифровых компетенций педагога (European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu). Среди отечественных подходов могут быть названы описания Н. В. Максименко и Т. А. Чекалиной, С. В. Гайсиной и И. П. Давыдовой.

Проблема заключается в том, что информационно-аналитические умения могут быть рассмотрены в соответствии с разными подходами к описанию ИКТ-компетентности педагога, однако являются обособленными. Для детальной разработки методики формирования компетенции педагога в области учебной аналитики, необходимо выбрать подходящий подход.

Целью исследования является выявление подхода, позволяющего четко

обозначить роль и место информационно-аналитических умений в структуре цифровых компетенций современного педагога.

Гипотеза исследования:

- предполагаем, что Европейская рамка цифровых компетенций педагога (European Framework for the Digital Competence of Educators, DigCompEdu) позволяет наиболее четко определить роль и место информационно-аналитических умений в структуре цифровых компетенций педагога;

- содержание информационно-аналитических умений позволяет расширить состав всех видов деятельности педагога, относящихся к категории «Оценивание выбранного подхода (в соответствии со структурой учебной аналитики)».

Методология и методы. В ходе исследования использовались теоретические и эмпирические методы: анализ отечественной и зарубежной научной литературы, анализ подходов к структуре цифровых компетенций педагога для определения наиболее удобного для интеграции умений в области учебной аналитики. Для выявления связей в стремлении будущих педагогов осваивать компетенции в области цифрового оценивания и выделенных нами информационно-аналитических умениях использован метод анкетирования и обработки полученных результатов. Обработка результатов производилась с помощью языка программирования Python и специализированных библиотек для визуализации данных (matplotlib, seaborn).

Первым из рассмотренных подходов является «Структура ИКТ-компетентности учителя. Рекомендации ЮНЕСКО» [12; 13]. Рекомендации включают в себя «18 компетенций, соотнесенных с шестью аспектами профессиональной деятельности учителя: роль ИКТ в образовании, учебная программа и оценивание, педагогические практики,



цифровые навыки, организация образовательного процесса и управление им, профессиональное развитие. Определены три уровня ИКТ-компетентности учителя: получение знаний, освоение знаний и создание знаний» [12, с. 11–12].

Авторы подхода выделяют ряд технологических инноваций, которые определяют черты ИКТ-компетенций современного учителя. Помимо искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, мобильных технологий, интернета вещей и др., авторы отмечают увеличение объема цифровых данных и новые возможности их анализа, в том числе в режиме реального времени. Также отмечается, что за счет онлайн-взаимодействия генерируется все больше цифровой информации и «остается открытым вопрос о том, какие меры необходимо принимать, чтобы эти данные использовались во благо общества на основе развития новых компетенций» [12, с. 21].

Анализ подхода ЮНЕСКО позволил выявить аспекты профессиональной деятельности учителя, имеющие связи с возможностями учебной аналитики. Новые компетенции проектирования учебных программ с применением ИКТ в оценивании «предполагают, что ИКТ позволит изменить подход к составлению учебной программы и разработать эффективные стратегии для оценивания знаний, умений и отслеживания прогресса обучения» [12, с. 27]. В педагогической практике уже накоплен обширный опыт оценивания с применением ИКТ, но данные образовательных систем существенно расширяют информационную основу для реализации методов оценивания, требуя при этом новых подходов.

Особую роль в ИКТ-компетентности педагога, по версии ЮНЕСКО, играют «Цифровые навыки», но подчеркивается, что определяющим для изменения

деятельности педагога является глубокое понимание «функций цифровых инструментов, направленных на совершенствование процесса обучения, а не сами инструменты» [12, с. 27]. Это справедливо и в отношении взаимодействия с образовательными данными. Учебная аналитика предполагает использование достаточного арсенала инструментов и методов для анализа данных, которые педагог может выбрать в зависимости от решаемых задач (от обработки данных в электронных таблицах до подключения специальных программ и машинного обучения).

Аспект «Организация образовательного процесса и управление им» раскрывает компетенции педагога не только в традиционном классно-урочном взаимодействии, но также отражает его способность организовывать и управлять разными формами взаимодействия в цифровой среде. В эту структуру умений также встраиваются и умения в области учебной аналитики, расширяющие потенциал педагогического управления в цифровой среде.

Можно обозначить связи учебной аналитики и с другими аспектами деятельности учителя, такими как «Педагогические практики» и «Профессиональное развитие».

Таким образом, подробный анализ данного подхода приводит к выводу, что с его использованием сложно однозначно определить место умений педагога в области учебной аналитики в структуре ИКТ-компетенций, поскольку связи учебной аналитики прослеживаются практически со всеми составляющими ИКТ-компетенций.

Еще один подход, предложенный Международным обществом технологий в образовании (ISTE), выделяет отдельную область умений «педагог – учебный аналитик», но не описывает в открытом виде необходимые умения.



Отечественные подходы к описанию цифровых компетенций педагога многочисленны (С. В. Гайсина, И. П. Давыдова [3]; Н. В. Носкова, Л. В. Петрова [7]; Л. Ю. Александрова [1]). В обзорной статье Н. В. Максименко и Т. А. Чекалина, обобщив разные трактовки, предлагают модель, состоящую из пяти областей цифровых компетенций:

- «информационные компетенции (способность работать с информационными ресурсами);
- коммуникационные компетенции (способность использовать различные формы коммуникации, облачные технологии);
- медиакомпетенции (способность создавать и применять информационные объекты с использованием цифровых технологий);
- технологические компетенции (способность использовать технические и программные средства);
- компетенции в области информационной безопасности (способность оценивать риски при работе в цифровом пространстве, обеспечивать безопасность персональных данных)» [6, с. 48–49].

Авторы отмечают, что «данная модель коррелирует с требованиями Профессионального стандарта педагога» [6, с. 49]. Похожую схему карты цифровых компетенций используют С. В. Гайсина и И. П. Давыдова [3]. Составляющие предложенной модели также достаточно сложно четко соотнести с содержанием информационно-аналитических умений.

Европейская рамка цифровых компетенций педагога (DigCompEdu) фокусируется на инновационных сдвигах в образовании. В данном подходе обозначены «22 базовые компетенции, которые объединены в 6 сфер: профессиональная вовлеченность, цифровые ресурсы, преподавание и обучение,

оценивание, расширение возможностей учащихся и развитие цифровой компетентности учащихся» [16].

Если рассматривать данную концепцию с точки зрения интеграции умений, связанных с учебной аналитикой, то также в определенной мере каждая сфера может быть уточнена особыми умениями, связанными с анализом образовательных данных.

Но обратим особое внимание на сферу «Оценивание» с пониманием того, что в учебном процессе оценивание играет роль основной движущей силы. Отмечено, что «использование цифровых технологий для оценивания, обучения, административных или других целей, приводит к получению широкого спектра данных о поведении каждого отдельного учащегося» [4, с. 16]. Новые компетенции педагога предоставляют ему возможность интерпретировать результаты анализа образовательных данных для более гибкого управления учебным процессом, повышения степени персонализации обучения, адаптации стратегий обучения. Педагог располагает новым средством, которое способствует «пониманию учащимися и родителями фактических данных, предоставляемых цифровыми технологиями» [4, с. 16].

В рамке цифровых компетенций в сфере оценивания обозначены несколько видов деятельности, имеющих непосредственные ассоциации с учебной аналитикой:

- *выстраивание стратегий оценивания* (особо подчеркнута способность «критически осмысливать целесообразность подходов к цифровой оценке и соответствующим образом адаптировать стратегии» [4, с. 36]);
- *анализ материалов образовательного процесса* («выделена необходимость умений разрабатывать и проводить учебные мероприятия, генерирующие данные о деятельности и успеваемости



учащихся; использовать цифровые технологии для учета, сравнения и анализа данных об успеваемости учащихся» [4, с. 37]);

• *обратная связь и планирование* (в трактовке данной составляющей компетенций отмечена готовность «адаптировать практику преподавания и оценки, основываясь на данных, полученных с помощью используемых цифровых технологий» [4, с. 38]).

Таким образом, данная сфера включает весь процесс аналитики от выстраивания стратегий оценивания до полноценного анализа и интерпретации результатов, связываемых с дальнейшими педагогическими решениями.

Это позволяет назвать подход DigCompEdu наиболее перспективным с точки зрения интеграции умений в области учебной аналитики в структуру цифровых компетенций педагога.

Результаты исследования. На основе результатов сравнения разных моделей цифровых компетенций педагога для проведения исследования в качестве релевантного была выбрана Европейская рамка цифровых компетенций педагога (DigCompEdu), поскольку в соответствии с ней умения педагога в области цифровой аналитики обучения могут быть описаны наиболее полно и рельефно в рамках категории «Оценивание».

В целях уточнения содержания цифровых компетенций педагога нами были классифицированы и описаны информационно-аналитические умения, необходимые для управления образовательным взаимодействием в цифровой среде [8, с. 237; 9, с. 90–92]. Содержание этих умений соотнесем с составляющими категории «Оценивание» модели DigCompEdu. Для этого виды деятельности, фигурирующие в модели, сгруппируем следующим образом.

Область «Стратегии оценивания»:

• использование цифровых технологий для мониторинга, совершенство-

вания формирующего и суммативного оценивания;

• выбор стратегий для повышения образовательных результатов и выбор цифровых и нецифровых форматов оценки;

• критическое осмысление целесообразности подходов к цифровой оценке.

2. Область «Анализ данных об учебном процессе»:

• организация источников данных об учебном процессе;

• изучение, обобщение и анализ источников образовательных данных;

• анализ данных и получение информации об учебном процессе.

3. Область «Обратная связь и планирование»:

• освоение цифрового инструментария;

• внедрение приемов обратной связи для усиления возможностей самооценивания, взаимооценивания и самостоятельного планирования в учебной деятельности.

Чтобы соотнести информационно-аналитические умения с компетенциями цифрового оценивания по модели DigCompEdu, был проведен опрос студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», и ряда преподавателей РГПУ им. А. И. Герцена. Вопросы Q1 – Q10 отражают виды деятельности области «Оценивание» в модели DigCompEdu, вопросы Q11 – Q15 связаны с видами информационно-аналитических умений педагога. Оценивание проводилось по 5-балльной шкале, позволяющей определить степень стремления респондентов сформировать соответствующие компоненты цифровых компетенций педагога. В опросе принял участие 81 респондент (преимущественно студенты бакалавриата).

В среднем все оценки были высокими (рис. 1), что свидетельствует о понимании важности и востребованности



новых умений. Наибольший результат получен по вопросу об освоении инновационных стратегий оценивания и его внедрении в учебный процесс. Респонденты ощущают необходимость изменения практических подходов к оцениванию в цифровой среде. Самый низкий результат продемонстрировали ответы на вопрос о стремлении освоить использование технологий на основе данных

в целях суммативного оценивания (оценивания результатов на основе единых требований). Возможно, это связано с тем, что респонденты в большей мере осознают потенциал цифровых технологий в области текущего, формирующего оценивания, в отслеживании динамики учебного процесса на основе образовательных данных.

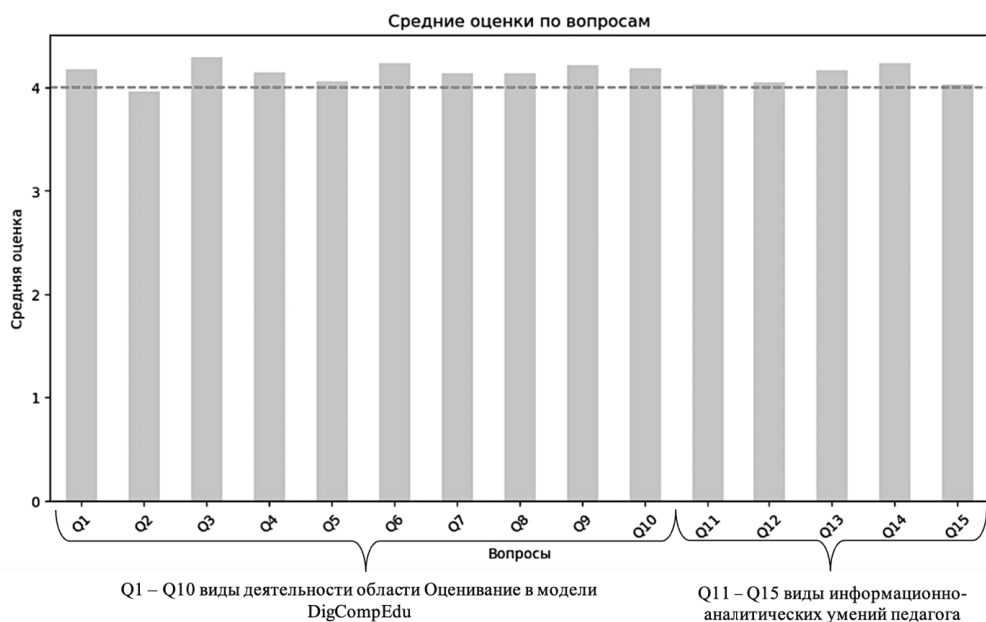


Рис. 1. Средние оценки по вопросам о стремлении освоить новые умения

Несколько сниженный результат получен по вопросам о реализации конкретных процедур цифрового оценивания и представления обратной связи учащимся (Q8) и об определении целей аналитической деятельности на основе данных и постановке аналитических задач (Q11). Причины снижения результатов и проявления некоторой неуверенности по этим двум вопросам (рис. 2), на наш взгляд, диаметрально противоположные. Если для первого вопроса это ощущение, что многие приемы цифрового оценивания хорошо знакомы, уже освоены и применяются, то содержание умений, относящихся ко второму вопросу, респондентам, вероятно, было недостаточно знакомо.

ности по этим двум вопросам (рис. 2), на наш взгляд, диаметрально противоположные. Если для первого вопроса это ощущение, что многие приемы цифрового оценивания хорошо знакомы, уже освоены и применяются, то содержание умений, относящихся ко второму вопросу, респондентам, вероятно, было недостаточно знакомо.



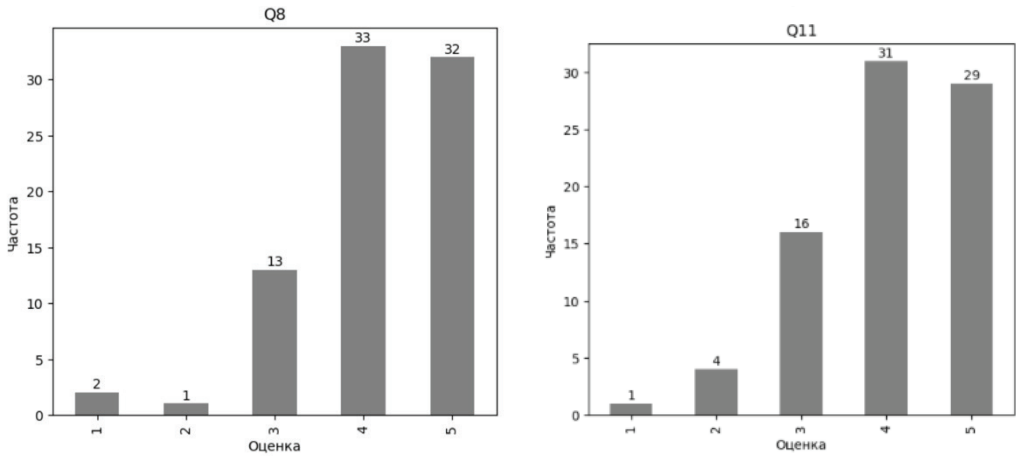


Рис. 2. Распределение ответов на вопросы Q8 и Q11

Для определения взаимосвязей между ответами на вопросы был проведен корреляционный анализ (вычисление корреляции Пирсона) и построена тепловая карта (рис. 3).

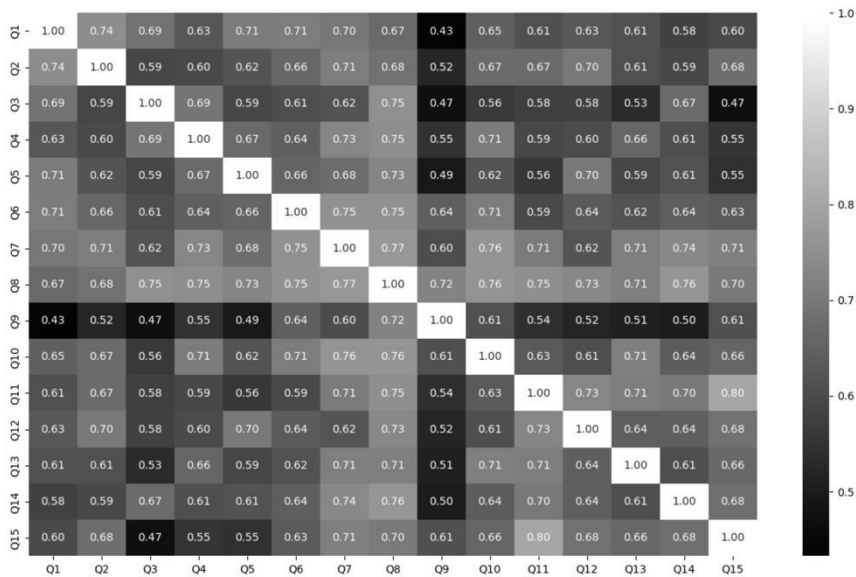


Рис. 3. Тепловая карта матрицы корреляции вопросов

Очень сильных взаимосвязей между вопросами выделено не было. При рассмотрении значимых связей учитывались коэффициенты корреляции, демонстрирующие среднюю силу (более 0,6), граничащую с сильными. Так как необходимо было проанализировать связи выбранных аспектов цифровых компетенций в рамках подхода DigCompEdu с информационно-аналитическими умениями педагога, рассмотрим лишь часть матрицы. На рисунке 4 выделены наиболее сильные взаимосвязи, они же представлены в таблице.

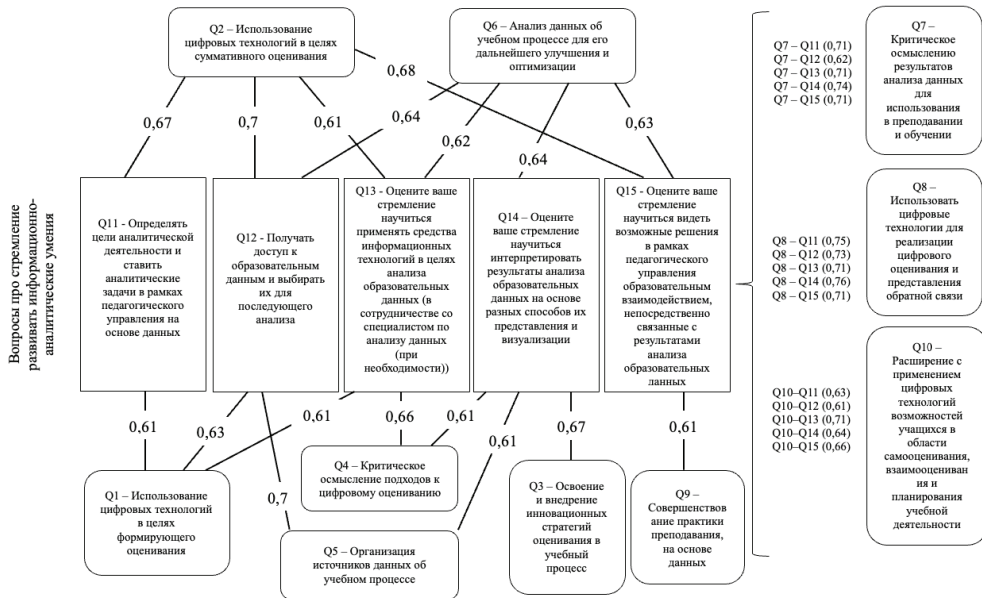


Рис. 4. Связи ответов на вопросы с коэффициентом корреляции более 0,6

Количество связей для рассматриваемых вопросов

Таблица

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Кол-во связей
Q11	✓	✓					✓	✓		✓	5
Q12	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	7
Q13	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓	7
Q14			✓	✓	✓		✓	✓		✓	7
Q15		✓				✓	✓	✓	✓	✓	6

Видим, что ответы на все вопросы про информационно-аналитические умения педагога имеют множественные связи с компетенциями оценивания DigCompEdu. Это позволяет сделать вывод, что информационно-аналитические умения, сформулированные на основе состава учебной аналитики, в полной мере соотносятся с компетенциями цифрового оценивания и позволяют раскрыть их содержание для реализации разнопланового оценивания на основе данных.

Заключение. Таким образом, информационно-аналитические умения, уточняют в деятельностном ключе содержание всех аспектов цифровых компетенций педагога, относящихся к сфере «Оценивание» по модели DigCompEdu.

При обучении педагогов основам учебной аналитики необходимо обеспечивать неразрывную связь общеаналитических умений и целевых оснований, определяемых компетенциями из сферы «Оценивание» DigCompEdu.

Информационно-аналитические умения, по сути инструментальные, необходимы педагогу, если его деятельность постепенно трансформируется созвучно процессам цифровизации образовательной среды, что подразумевает комплексное и разноплановое освоение цифровых технологий, формирование инновационной профессиональной позиции, приобретение нового комплекса компетенций, которые отражены в модели DigCompEdu. Информационно-аналитические умения позволяют совершенствовать стратегии оценивания, способствуют обоснованному критическому осмыслению роли учебной аналитики в оценивании. Как интегральный результат информационно-аналитические умения обеспечивают инструментальную основу для усиления обратной связи в учебном процессе, что позволяет совершенствовать педагогические практики, основываясь на образовательных данных.

Результаты экспериментальной работы показали наличие устойчивых свя-

зей средней силы и сильных связей всех групп информационно-аналитических умений с составляющими компетенции цифрового оценивания. Это подтверждает предположение о месте информационно-аналитических умений в структуре цифровых компетенций педагога, заключающееся в том, что они дают детализацию разных видов деятельности, связанных с цифровым оцениванием в контексте составляющих учебной аналитики. Это, в свою очередь, обосновывает согласование методики, обеспечивающей формирование у будущих педагогов умений в области учебной аналитики с моделью DigCompEdu.

Перспективы данного исследования связываем с дальнейшей апробацией и усовершенствованием методики обучения студентов педагогического вуза учебной аналитике в контексте модели DigCompEdu и масштабированием методики для приобретения обучающимися квазипрофессиональных умений (углубленный уровень учебной аналитики).

Список источников

1. *Александрова Л. Ю.* Цифровая компетентность педагога: содержание понятия и структура // Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: сборник статей VI Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию Юбилею инженерно-экономического института, проводимой в рамках Десятилетия науки и технологий в России (Брянск, 16–17 мая 2024 г.). – Брянск: Изд-во БГИТУ, 2024. – С. 49–52.
2. *Варламова Т. А., Гохберг Л. М., Зорина О. А.* и др. Образование в цифрах: 2025: краткий статистический сборник. – М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. – 136 с.
3. *Гайсина С. В., Давыдова И. П.* Методические рекомендации по цифровому образованию «Карта цифровых компетенций» [Электронный ресурс]. – URL: <https://spbapp.ru/wp-content/uploads/2021/03/Карта-компетенций-ИТОГ.pdf> (дата обращения: 13.12.2025).
4. Европейская рамка цифровых компетенций педагога [Электронный ресурс]. – URL: <https://skillsproof.kz/restful/v1/domain/registry/documents/539135/> (дата обращения: 13.12.2025).
5. *Костюк А. В., Курдюков А. В.* Особенности внедрения учебной аналитики в прогностическую систему обучения // Перспективы науки. – 2023. – № 2 (161). – С. 159–164.
6. *Максименко Н. В., Чекалина Т. А.* Обзор моделей цифровых компетенций преподавателя в условиях трансформации образовательного процесса // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 2 (46). – С. 41–50.



7. Носкова Н. В., Петрова Л. А. Цифровая компетентность современного педагога: от теории к инновационной практике // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 45–49.

8. Павлова Т. Б., Ковалева Е. А. Новые информационно-аналитические умения педагога в педагогическом управлении образовательным взаимодействием в цифровой образовательной среде // KANT. – 2023. – № 3 (48). – С. 231–238.

9. Павлова Т. Б., Ковалева Е. А. Структура и содержание методики формирования компетенций педагога в области учебной аналитики // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 85–101.

10. Плаксина Н. В., Овчинникова М. В. Актуальные тренды цифровизации образования в мире [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 1 (69). – С. 181–188. – URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5206/ (дата обращения: 13.12.2025).

11. Сиразева А. Л., Зарипова Р. С. Учебная аналитика learning analytics как инструмент контроля качества образования // Методы и технологии обучения в вузе в условиях цифровой трансформации образования: сборник статей по материалам Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции (Пермь, 18–19 мая 2023 г.). – Пермь: Изд-во ПГНИУ, 2023. – С. 184–187.

12. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации Юнеско. Версия 3 [Электронный ресурс]. UNESCO, 2019. – 64 с. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368076> (дата обращения: 13.12.2025)

13. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Редакция 2.0 [Электронный ресурс]. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475_rus.locale=ru (дата обращения: 13.12.2025).

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.12.2025).

15. Шматко А. Д., Волкова А. А. Цифровая трансформация образования: тренды и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 6. – С. 139–147.

16. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>

17. Salas-Martínez A., Ramírez-Martinell A., Martínez-Ramos S. Learning Analytics in Higher Education: a Decade in Systematic Literature Review // Труды Института системного программирования РАН. – 2024. – Т. 36, № 6. – Pp. 215–230.

18. Buckingham Shum S. Learning Analytics [Электронный ресурс]. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220237.locale=en> (дата обращения: 13.12.2025).

19. What is Learning Analytics? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics> (дата обращения: 13.12.2025).

References

1. Alexandrova L. Yu. Digital competence of a teacher: the content of the concept and structure. *Digital region: experience, competencies, projects*: collection of articles of the VI International Scientific and Practical Conference dedicated to the 25th Anniversary of the Institute of Engineering and Economics, held within the framework of the Decade of Science and Technology in Russia (Bryansk, May 16–17, 2024) Bryansk: Publishing House of the Bryansk State University of Engineering and Technology, 2024, pp. 49–52. (In Russian)

2. Varlamova T. A., Gokhberg L. M., Zorina O. A. et al. *Education in numbers: 2025: a short statistical collection*. Moscow: HSE Publ., 2025, 136 p. (In Russian)



3. Gaisina S. V., Davydova I. P. *Methodological recommendations on digital education "Map of digital competencies"* [Electronic resource]. URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/Карта-компетенций-ИТОГ.pdf> (date of access: 13.12.2025). (In Russian)
4. *The European framework of digital competencies of a teacher* [Electronic resource]. URL: <https://skillsproof.kz/restful/v1/domain/registry/documents/539135/> (date of access: 13.12.2025). (In Russian)
5. Kostyuk A.V., Kurilov A.V. Features of the implementation of educational analytics in the predictive learning system. *Perspectives of science*, 2023, no. 2 (161), pp. 159–164. (In Russian)
6. Maksimenko N. V., Chekalina T. A. Review of models of digital competencies of a teacher in the context of the transformation of the educational process. *Vocational education in Russia and abroad*, 2022, no. 2 (46), pp. 41–50. (In Russian)
7. Noskova N. V., Petrova L. A. Digital competence of a modern teacher: from theories towards innovative practice. *Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 68-4, pp. 45–49. (In Russian)
8. Pavlova T. B., Kovaleva E. A. New information and analytical skills of a teacher in pedagogical management of educational interaction in a digital educational environment. *KANT*, 2023, no. 3 (48), pp. 231–238. (In Russian)
9. Pavlova T. B., Kovaleva E. A. The structure and content of the methodology for the formation of teacher competencies in the field of educational analytics. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 2024, no. 4, pp. 85–101. (In Russian)
10. Plaksina N. V., Ovchinnikova M. V. Actual trends of digitalization of education in the world [Electronic resource]. *Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*, 2024, no 1 (69), pp. 181–188. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5206/ (date of access: 13.12.2025). (In Russian)
11. Sirazeva A. L., Zaripova R. S. Educational analytics as a tool for quality control of education. *Methods and technologies of teaching at a university in the context of digital transformation of education: a collection of articles based on the materials of the All-Russian (with international participation) Scientific and Methodological conference (Perm, May 18–19, 2023)*. Perm, 2023, pp. 184–187. (In Russian)
12. *Structure of ICT competence of teachers. UNESCO recommendations. Version 3* [Electronic resource]. UNESCO, 2019, 64 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368076> (date of access: 13.12.2025). (In Russian)
13. *The structure of ICT competence of teachers. UNESCO recommendations. Revision 2.0* [Electronic resource]. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475_rus.locale=ru (date of access: 13.12.2025). (In Russian)
14. *Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 No. 273-FL* [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 13.12.2025). (In Russian)
15. Shmatko A. D., Volkova A. A. Digital transformation of education: trends and development prospects. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2025, no. 6, pp. 139–147. (In Russian)
16. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>
17. Salas-Martínez A., Ramírez-Martinell A., Martínez-Ramos S. Learning Analytics in Higher Education: a Decade in Systematic Literature Review. *Proceedings of the Institute of System Programming of the Russian Academy of Sciences*, 2024, vol. 36, issue 6, pp. 215–230.
18. Buckingham Shum S. *Learning Analytics* [Electronic resource]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220237.locale=en> (date of access: 13.12.2025).
19. *What is Learning Analytics?* [Electronic resource]. URL: <https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics> (date of access: 13.12.2025).



Информация об авторах

Масолова Елизавета Андреевна – ассистент кафедры цифрового образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, <https://orcid.org/0009-0000-6803-2066>, elizavetakovaleva13@gmail.com

Павлова Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры цифрового образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4559-4490>, pavtatbor@gmail.com

Information about the Authors

Elizaveta A. Masolova – Assistant of the Department of Digital Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, <https://orcid.org/0009-0000-6803-2066>, elizavetakovaleva13@gmail.com

Tatiana B. Pavlova – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Digital Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4559-4490>, pavtatbor@gmail.com

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 25.12.2025; одобрена после рецензирования: 14.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 25.12.2025; approved after peer review: 14.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.07

Русское звуковое пространство как основополагающий принцип формирования первичных навыков чтения на английском языке

Чумакова Юлия Олеговна

*Южно-Российский государственный политехнический университет
(Новочеркасский политехнический институт) им. М. И. Платова,
г. Новочеркасск, Россия*

Аннотация. Рассматривается проблема изучения английского языка в русскоговорящей среде на начальном этапе. Проведено сравнение специфических свойств фонологического ряда гласных русского и английского языков. Обозначен ряд общих гласных монозвуков [АОЕIU] для русского и английского языков. Выдвинута идея приведения слога типа СГ на один «фонологический уровень» для русского и английского языков. Разработаны слоговые таблицы для английского языка на основе слоговой системы В. Г. Горецкого, формирующей первичные навыки чтения на русском языке. Предпринята попытка разработать «стартовые условия» для успешного освоения первичных навыков чтения на английском языке. Продемонстрирована авторская педагогическая методика обучения чтению на английском языке учащихся начальной школы, основанная на слоговой системе русского языка с элементами региональной культуры (казачьей), апробированная в средних общеобразовательных школах № 12 и № 14 г. Новочеркаска.

Ключевые слова: английский язык; русский язык; слоговое чтение; фонетика; начальная школа; навык чтения на английском языке; гласные звуки; слог; региональная культура.

Для цитирования: Чумакова Ю. О. Русское звуковое пространство как основополагающий принцип формирования первичных навыков чтения на английском языке // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 101–113. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.07>

Original article

Russian Sound Space as a Fundamental Principle for Developing Primary Reading Skills in English

Yulia O. Chumakova

*South Russian State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute)
named after M. I. Platov, Novocherkassk, Russia*

Abstract. In this article, the author wants to draw attention to the study of English in a Russian-speaking environment at the initial stage. A comparison of the specific properties of the phonological vowel series in Russian and English has been conducted. The series of common vowel monosounds [AOEIU] has been identified for both Russian and English.

© Чумакова Ю. О., 2026



The idea of bringing the syllable type CV to the same “phonological level” for both Russian and English has been proposed. The syllabic tables for English have been developed on the basis of the syllabic system of V. G. Goretsky, which forms the primary skills of reading in Russian. An attempt has been made to develop the “starting conditions” for the successful development of primary skills of reading in English. The author’s pedagogical methodology for teaching English reading to primary school students, based on the syllabic system of the Russian language with elements of regional culture (Cossack culture), was demonstrated and tested at Secondary State School No. 12 and No. 14 in Novocherkassk.

Keywords: English; Russian; syllabic reading; phonetics; elementary school; English reading skill; vowel sounds; syllable; regional culture.

For Citation: Chumakova Yu. O. Russian Sound Space as a Fundamental Principle for Developing Primary Reading Skills in English. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 101–113. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.07>

Введение. Рождаясь в мире звуков, человек воспринимает их как определенные образы или шумы. Одной из целей изучения языков является перекодировка шума в осмысленную информацию. Речь представляет собой осмысленную звуковую волну. Свои первые языковые навыки ребенок обычно получает в своей семье, которая говорит на так называемом родном языке, т. е. на том языке, звуки которого он воспринимает с рождения. Именно родной язык создает комфортное коммуникативное пространство, снижает уровень стресса, поскольку он понятен. А. В. Венцов и В. Б. Касевич, изучая проблемы восприятия речи, указывают, что «процесс интерпретации звукового сигнала с неизбежностью опосредуется культурной – в широком смысле слова – системой координат, присущей человеку» [11, с. 3]. В. Вундт подчеркивает, что «язык содержит в себе общую форму живущих в духе народа представлений и законы их связи» [12, с. 136]. Русский язык – это весь русский мир, независимо от того, на территории какой страны он звучит. Ребенок, для которого русский язык является родным, с рождения знакомый с его фонетическим рядом, осознает важную роль русского языка в реальной жизни. При знакомстве с иностранными языками, которые не звучат в окружа-

ющем пространстве, возникает вопрос целесообразности незнакомых звуков в русскоязычном мире, особенно для обучающихся начальной школы. В результате уже на начальном этапе усвоения английского языка у школьников могут возникнуть трудности в овладении навыками чтения, письма и говорения.

В российском социуме к предмету «иностранный язык» отношение крайне противоречивое. В 2022 г. Минпросвещения отказалось от идеи сделать ЕГЭ по иностранному языку обязательным [4]. Политические деятели, обсуждая школьное образование, высказывают мнение о нецелесообразности изучения английского языка в российских школах. Например, так считают спикер Госдумы Вячеслав Володин и член Общественной палаты РФ, член комитета Госдумы по безопасности и противодействию коррупции Султан Хамзаев [1]. Напротив, важность изучения английского языка подчеркивают деятели науки. Андрей Девятов, китаевед, публицист, Нэлла Прусс, президент Университета управления «ТИСБИ», Валентин Катасов, ученый-экономист, профессор кафедры международных финансов МГИМО, Анна Дюбо, лингвист, тюрколог, Ркаил Зайдулла, председатель Союза писателей Республики Татарстан, Искандер Измаилов, ведущий научный



сотрудник Института истории им. Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан, Максим Кронгауз, лингвист, профессор ВШЭ, в опросе газеты «БИЗ-НЕС Online» [2] отметили актуальность английского языка для формирования компьютерной грамотности, разнообразной картины мира, развития экономики мира и страны, международного общения. Согласимся с данным высказыванием и добавим, что именно навык чтения на английском языке становится центральным для обучения английскому языку. Если объединить уже имеющиеся знания русского языка, практику речи на русском языке с начальным этапом обучения английскому языку, то можно прогнозировать успешность усвоения английского языка в дальнейшем. Для плодотворного усвоения иностранного языка необходимо создание «стартовых условий», таких стратегий, которые позволяют перейти к «функционально зрелому» состоянию. Под «стартовыми условиями» будем понимать возможности, которыми человек обладает с рождения. Именно они «обеспечивают формирование развитого языкового механизма на базе уже доступных от рождения возможностей и взаимодействия со средой» [11, с. 207].

Определив различия и схожесть фонетического ряда русского и английского языков, мы разработали и апробировали на занятиях в рамках внеурочной деятельности в средних общеобразовательных школах № 12 и № 14 г. Новочеркаска авторскую педагогическую методику, основанную на научных подходах А. В. Венцова, В. Б. Касевича, В. Г. Горещкого, С. В. Богатыревой, П. Ш. Алиевой, В. Л. Завьяловой. В качестве научных консультантов были привлечены педагогические работники разных уровней образования: Н. С. Лазарева, учитель английского языка, Е. В. Ткаченко, учитель английского языка, Ю. А. Жили-

на, учитель английского языка первой категории, Т. А. Приймак, учитель начальных классов высшей категории, Т. А. Колпакова, учитель изобразительного искусства, Е. В. Сусименко, профессор, доктор философских наук, заведующий кафедрой «Иностранные языки» Южно-Российского государственного политехнического университета им. М. И. Платова, А. С. Евтушенко, кандидат исторических наук, декан факультета истории, социологии и международных отношений Кубанского государственного университета. Авторская педагогическая методика обсуждалась на методическом объединении учителей иностранного языка г. Новочеркаска в августе 2024 г. Процесс обучения первичным навыкам чтения и письма на английском языке сопровождается введением национально-регионального компонента во внеурочную деятельность. Школьники путешествуют в мире иностранных алфавитов в компании донских казаков, знакомятся с их героизмом, проявленном в период их похода в Италию и Швейцарию с А. В. Суворовым и во время Великой Отечественной войны на примере донца И. И. Людникова, обладателя четырех Орденов Суворова.

Методика формирования первичных навыков чтения на английском языке на основе сформированного слога СГ с включением национально-регионального компонента. Для создания авторской методики формирования первичных навыков чтения на английском языке большое значение имеют работы по сравнительному анализу русского и английского языков таких исследователей, как С. Н. Богатырева, П. Ш. Алиева, Г. Ф. Лутфуллина, М. А. Алиева, Д. Г. Ващенко, Д. А. Судиловский, А. Д. Волков, М. П. Папенина, В. Л. Завьялова, С. М. Соболева, М. А. Колесниченко,



Н. М. Запорожская, Л. П. Бондаренко, Р. К. Потапова, В. Г. Горецкий, С. В. Андросов. На основе изучения научной литературы мы сделали следующие выводы. Во-первых, необходимо выявить различия двух языковых систем. Русский язык использует кириллический алфавит, состоящий из 33 букв, в то время как английский язык применяет латинский алфавит, состоящий из 26 букв, соответственно, способность передать один и тот же звук при помощи разных букв или буквосочетаний отличается [9]. В разных языках разное количество гласных и согласных фонем. В зависимости от преобладания гласных или согласных все языки делятся на вокалические (английский язык 20/24) и консонантические (русский язык 5/34) [9, с. 28]. Вокализм русского языка близок к «вокалическому минимуму», а в английском языке гласные фонемы дифференцированы не только по ряду, подъему и лабиализации, но и по стабильности артикуляции, долготе и даже таким уникальным признакам, как напряженность и усеченность [10]. Целый ряд признаков также отличает системы консонантизма русского и английского языков, самыми существенными из которых являются наличие корреляций по твердости/мягкости в русском языке, а также исторические и позиционные чередования согласных фонем [16, с. 15]. Инвентарь гласных фонем предполагает количество гласных: русский язык – 5, английский язык – 20. Инвентарь согласных фонем: в русском языке – 34, в английском языке – 24. В английском языке отношения между звуками и буквами более разнообразны. Каждая гласная и многие согласные произносятся по-разному. Такая же ситуация наблюдается, когда сочетаются разные буквы, а в некоторых случаях некоторые буквы вообще не читаются (так называемые «молчаливые» гласные и согласные). Иногда в разных словах

один и тот же звук передается разными буквами и комбинациями букв. Кроме того, каждая гласная может передавать 4–5 звуков, которые обычно совершенно разные [16, с. 15]. Подобная сложная ситуация в плане фонетического ряда делает абсолютно правдивым высказывание М. А. Алиевой: «Текст на каждом языке имеет определенные несоответствия в звуке и тексте, но только на английском языке это явление похоже на шутку на английском языке, имеющую характер национальной катастрофы. Обычно говорят о неустойчивом английском произношении, а причиной разницы является устаревшее английское правописание» [6]. Итак, русский и английский языки относятся к разным ветвям индоевропейской семьи языков, поэтому отличий в их фонетическом строе довольно много [6]. Существенным отличием в фонетическом строе английского языка является наличие дифтонгов и дифтонгоидов. Дифтонгами называют сочетания двух гласных, которые передают одну фонему. Так, в английском есть такие дифтонги: iə, eɪ, aɪ, oɪ, aʊ, əʊ, iə, uə, eə. Особенность произношения дифтонгов заключается в том, что вторая часть этой фонемы произносится слабее, менее четко, чем первая [6].

Преодоление трудностей фонетических различий языков осуществляется системой, использующей письменные символы для передачи звука слова, называемой транскрипцией, а звуковой образ (произношение) самого слова называется фонетической транскрипцией. Следовательно, транскрипция состоит из письменных эквивалентов звуков, называемых символами транскрипции. Это буквы латинского и греческого алфавита, а также несколько чисто условных символов [6]. «В процессе начального этапа обучения иностранному языку важное значение имеет графическое оформление текста, его иллюстративность, то



есть особая организация текста на странице, которая способствует успешному формированию механизма чтения. Для этого могут использоваться постепенное расширение поля чтения (*eye-span*), подключение поддерживающей текст иллюстрации. Однако в российских учебниках и учебных материалах для обучения младших школьников такому виду речевой деятельности, как чтение, уделяется недостаточно внимания» [17].

Итак, фонетических различий много, для их преодоления необходимо сформировать навык работы с транскрипционными знаками. Это усложняет ситуацию, так как к незнакомому алфавиту присоединяются транскрипционные символы, что вызывает дополнительные трудности у школьников. Однако есть общие особенности русского и английского языков, которые способствуют формированию первичных навыков чтения на английском языке. С. В. Богатырева и П. Ш. Алиева подчеркивают, что гласные латинского (основа английского) и русского алфавитов соответствуют (а – а, я; е – е, э; і – и; о – о; u – у, ю) [9, с. 534]. Подобное мнение высказывает В. Л. Завьялова, указывая на наличие в русском языке «аналогов» гласных звуков английского языка [13]. Аналоговое звучание гласных [e] – [э], [a] – [а], [u] – [у], [ɔ] – [о], [i] – [и] не случайно. Если обратиться к исследованиям И. П. Ивановой, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляевой и сравнить древнеанглийские гласные, древневерхненемецкие, готские, то мы найдем те же самые звуки [i, e, u, o, a] [14, с. 65–66]. По мнению В. Б. Касевича, русский звук [a] – «суть варианта фонемы /a/» [15, с. 36]. Сами дифтонги – специфическая черта английского языка: ei, ai, au, oi, eu, iə, eə, uə представляют собой сочетание вышеуказанных гласных фонем. Признавая актуальность исследовательских данных, акустических экспериментов, примем фонетиче-

ский ряд [AOEIU] за основной в формировании слогов типа СГ, как доказано В. Б. Касевичем [8, с. 103], – наиболее устойчивых и глубинных. Именно этот фонетический ряд и будет в основе слоговых систем типа СГ. Приведем полученный слог СГ на один «фонологический уровень» [15, с. 22] и для русского, и английского языков.

Процесс обучения чтению на английском языке, согласно федеральной рабочей программы начального образования по иностранному (английскому) языку (для 2–4 классов образовательных организаций) [3], начинается во втором классе. Проанализировав специфику методики обучения грамоте на русском языке, можно подчеркнуть следующее.

1. Формирование навыков осознанного чтения на русском языке в российских школах основано на «Азбуке» В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшина, Л. А. Виноградорской, М. В. Бойкиной) [5].

2. Процесс ознакомления со звуками и буквами нетороплив: первый звук [a] появляется на 21-й странице, далее на 25-й странице звук [o], на 29-й – [и], на 33-й – [ы], на 37-й – [у]. Можно четко осознать важность гласных звуков.

3. Далее появляются первые слоги. Постепенно появляются слова.

«Иностранный язык» – школьный предмет, обязательный со 2 класса, это крайне динамичная дисциплина. Используя УМК «Английский в фокусе» (В. Эванс, Дж. Дули, Н. Быкова, М. Поспелова) [7], который входит в Федеральный перечень учебников, ученик 2 класса на с. 4 уже поет и разговаривает с одноклассниками, на с. 6 – освоил 8 букв, на с. 8 – еще 9, на с. 10 – еще 9 букв. При этом ученик 2 класса уже должен обладать навыками чтения на английском языке.

Проведя сравнительный анализ «Азбуки» и УМК «Английский в фокусе»

и основываясь на работах С. В. Богатыревой, П. Ш. Алиевой, В. Л. Завьяловой, которые отмечают общность гласных звуков в английском и русском языках (а – а, я; о – о; е – е, э; і – и; u – у, ю), примем эти гласные звуки как основные для процесса обучения первоначальным навыкам чтения. Процесс обучения чтению целесообразно начать со слога. От рождения человек вооружен способностью различать любые гласные и согласные, возможные в языках мира, т. е. способностью оперировать любыми акустическими параметрами, которые могут характеризовать результат работы артикуляционного аппарата [11, с. 211]. В зависимости от языка слогоносителем может быть: гласный, группа гласных, согласный (носовой или плавный), группа «гласный + согласный» [18, с. 28]. Применительно к русскому языку было установлено, что в процессе слогаделения следует учитывать такой артикуляторный фактор, как относительно слабая степень смыкания согласного к предшествующему гласному, что ведет к установлению слогораздела, в основном между открытыми типами слогов (СГ) [18, с. 35]. Для английского языка высказывалась точка зрения, подкрепленная данными электроакустического анализа, согласно которой существует более тесная связь между гласной и последующей согласной, нежели между согласной и последующей гласной. Так, для русской речи была выведена формула структуры речевого потока СГСГССГ..., количественно точно описывающая статистические закономерности в области звуков, слогов, слов (средний состав, частота встречаемости, частота сочетаний элементов). Аналогичная формула была выведена для английского языка: СГССГ... В. Б. Касевич, основываясь на результатах опытов с искусственным заиканием, высказывает точку зрения о том,

что у открытых слогов значительно более серьезные основания претендовать на роль глубинных, поскольку это подтверждено реальными фактами речевого поведения: искусственное заикание в таких языках, как русский и английский, никогда не разрывает последовательность СГ, хотя последовательность ГС может быть нарушена путем отрыва конечного согласного и превращения его с прибавлением нейтрального гласного в самостоятельный слог. Изучение детской речи на раннем этапе указывает на первичность открытых слогов. Таким образом, открытые слоги приобретаются в первую очередь и последними сохраняются при речевых расстройствах. Вероятно, объяснение состоит в том, что при формировании глубинного уровня основное значение приобретает принцип удобства: представление любого высказывания в терминах открытых слогов «выгодно» с нейрофизиологической точки зрения, ведь именно такой слог может быть задан единой программой, причем последовательность элементов внутри слога не должна учитываться ввиду ее однотипности. Речевая цепь в связи с таким делением предстает как цепочка последовательных смыканий и размыканий. Скорее всего, этим удобством и объясняется быстрота и прочность усвоения структуры СГ [8, с. 103]. Итак, последовательность СГ наиболее глубинная и устойчивая. На наш взгляд, именно эту последовательность целесообразно применить при обучении первоначальным навыкам чтения на английском языке в начальной школе. Предполагалось использовать слоговую систему, знакомую первоклассникам и детям младшего возраста, которые овладели навыками чтения на родном русском языке.

Слоговая система В. Г. Горецкого выступила прототипом создания слоговых таблиц на английском языке в учебно-



методическом пособии «Алфабэтика ALFABETICA. От русского звука к английскому слогу. От слога к слову казачьими тропами» [20]. Все слоговые таблицы в нем начинаются с русских слогов, таким образом, ученик может высоко оценить ценность русского языка, открывающего иноязычное пространство. Сам термин «Алфабэтика» представляет собой сплав русского слова «азбука» и английского названия алфавита – “Alphabet”. Далее, необходимо формирование устойчивой мотивации для изучения английского языка. Цель была достигнута путем введения главных героев учебно-методического пособия – русских букв А и О. Именно они начинают путешествие, взяв в свою команду донских казаков. Так вводятся элементы региональной культуры – на примере героизма донских казаков, проявленного в период похода с А. В. Суворовым и во время Великой Отечественной войны на примере донца И. И. Людникова, обладателя четырех Орденов Суворова. Все исторические линии связаны с именем великого полководца и наградой высокого достоинства. Изначально русские буквы доказывают сложность изучения иностранных алфавитов, которые отличаются от русского. В дальнейшем вводятся гласные звуки АОЕІУ, которые и легли в основу каждой слоговой таблицы. Каждый урок начинается с их пропевки, чтения слогов и повторения изученных звуков. На каждом уроке, которых в общей сложности 16 и тематически они соответствуют Федеральной программе НОО, ученики учатся прописывать не только слоги, но и имена, и английские слова. Второй урок начинается с изучения N: НА – NA na; НО – NO no; НЭ – NE ne; НИ – NI ni; НУ – NU nu. Сразу же предлагается прочитать имена: Анна – ANNA Anna; Нина – NINA Nina; Инна – INNA Inna; Нонна – NONNA Nonna.

Далее вводятся таблицы поиска новых слов. Слова и имена многократно повторяются в текстах билингвального чтения, в которых русские слова, успешно прочитанные ребенком, снижают уровень стресса в процессе чтения на английском языке и подталкивают ученика прочитать слово на английском языке. Тексты билингвального чтения построены на принципах «фонологических деревьев, которые отражают синтагматические цепочки фонем, образующие экспоненты словарных единиц» [11, с. 24]. Фонемные деревья образуют фонемные сети, которые, в свою очередь, определяют словесные границы. Модель билингвального чтения имеет ряд положительных сторон: снижен уровень фонетических ошибок, чтение русского текста фонетически правильно, далее осуществляется перенастройка на английский текст, который обладает своей собственной структурой и здесь возможны ошибки фонетического сегмента. Однако многократная повторяемость похожего текста снижает уровень неточностей. Более того, билингвальные тексты повторяют стратегию «материнской речи», для которой характерны сравнительно медленный темп, небольшая длительность каждого высказывания, паузы [11, с. 208].

Anna, Nina живут in Rio. У них есть Папа. Она ест lemon, melon. Inna, Nonna с мама приехали из Roma in Milan. In Milan живет Milana. Milana дружит с Lulu. It is Faina. Faina is in Saratov. Faina смотрит film о Rio. Ее friend Anna живет in Rio. Anna любит sport. Играет в tennis.

Данное билингвальное чтение позволяет познакомиться с английским ритмом. Смысл английского ритма состоит в резком отделении каждого слова друг от друга, более длительных паузах между группами слов (или словосочетаниями) [11, с. 40].



Далее, изучая следующие звуки и буквы L, R и сочетая их с ранее изученными гласными звуками, знакомимся с картиной «Переход через Чертов мост 14 сентября 1799 года» А. Е. Козебу. Обсуждается, насколько опасный был этот переход и сколько сил, отваги, храбрости стоило одолеть этот путь. Затем снова новая буква T, новые слоги, билингвальный русско-английский текст. Школьники знакомятся с мемориальным комплексом, посвященным донцам и А. В. Суворову, с мемориальной доской в Альпах, памятником Суворову – памятным крестом, высеченным в скале в ущелье Шелленен в швейцарском кантоне Ури. Он был открыт в сентябре 1898 г. в память о русских воинах – участниках швейцарского похода Суворова, погибших здесь в бою за Чертов мост 25 сентября 1799 г. с наполеоновскими войсками. Подчеркивается, что надпись на подножии 12-метрового креста сделана на русском языке, на фотографиях развеваются два флага – России и Швейцарии. Далее снова изучаются новые буквы P, V, школьники читают новые слоги, слова, билингвальный русско-английский текст. Продолжается обсуждение похода казаков и А. В. Суворова. Насколько оценен военный опыт полководца в России можно понять, познакомившись с орденом, названным в его честь. Он вручается за выдающиеся деяния и за отвагу, за мужество, проявленные в боях и сражениях. Рассматриваем фотографии ордена А. В. Суворова I, II и III степени. Подчеркивается, что орден Суворова – первая государственная награда СССР, имеющая 3 степени. Далее изучаются новые буквы S, V, F новые слоги с базовыми гласными звуками [АОЕІУ], школьники читают слова, тексты, прописывают изученные слоги и слова. Продолжается изучение ордена А. Суворова. Сообщается, что им награждались командиры

Красной Армии за выдающиеся успехи в деле управления войсками, отличную организацию боевых операций и проявленные при этом решительность и настойчивость в их проведении, в результате чего была достигнута победа в боях за Родину в Великой Отечественной войне. Далее изучается буква C и происходит знакомство с великими героями, награжденными орденом А. В. Суворова – маршалом Советского Союза Г. К. Жуковым, командующим Южным фронтом генерал-лейтенантом Р. Я. Малиновским. Далее – буква G, слоговое чтение, прописывание новых слов. Отвечая на вопрос главных героев – русских букв А и О, о донцах – обладателях ордена Суворова, знакомимся с Иваном Ильичом Людниковым, который родился в селе Кривая Коса Таганрогского округа. У него три Ордена Суворова I степени и один II степени. Под командованием И. И. Людникова 138-я стрелковая дивизия в составе 62-й армии в октябре 1942 – январе 1943 г. героически сражалась с врагом в Сталинграде. На уроках 15 и 16 изучаются буквы Z, Q, H. Школьники продолжают читать про И. И. Людникова. Они узнают, что он признанный герой США, награжден грамотой командора «Легиона почета», орденом «Легиона почета» степени командора. Также школьники знакомятся с книгой И. И. Людникова «Огненный остров». Итак, 16 уроков были посвящены формированию первичных навыков чтения на 5 гласных звуках [АОЕІУ] в сочетании с согласными.

Результаты апробации методики формирования первичных навыков чтения на английском языке на основе сформированного слога СГ с включение национально-регионального компонента. Авторская педагогическая методика была применена на базе Средней общеобразовательной школы № 12 г. Новочеркаска



во время проведения уроков английского языка во вторых классах в сентябре 2024 г. Общее количество учащихся – 65 человек. Школьники активно участвовали в уроке, с удовольствием читали понятные тексты, после проведения 16 уроков приступили к основному учебнику «Английский в фокусе», обе части которого были пройдены согласно рабочей программе. В третьем классе 90 % школьников не испытывали трудности с чтением, даже самые неусидчивые не утратили навык чтения. Особенно показательно, что вновь прибывшие ученики из разных школ и регионов, не знакомые с методикой, либо вообще не умели читать или читали с грубейшими ошибками. Это позволяет сделать вывод, что русско-английская слоговая система типа СГ формирует устойчивый навык чтения на английском языке.

Второй этап применения авторской педагогической методики был реализован с марта по май 2025 г. в рамках факультативных занятий, направленных на подготовку к изучению английского языка в первых классах. В сентябре 2025 г. эти же школьники приступили к изучению английского языка уже по учебнику «Английский в фокусе». Отдельно следует подчеркнуть, что школьники активно интересовались историей Донского казачества, русскими героями разных исторических эпох.

С января 2026 г. проводятся факультативные занятия «От русского к английскому казачьими тропами» на базе Средней общеобразовательной школы № 14 г. Новочеркаска, имеющей статус казачьей школы. Факультативные занятия охватывают два первых класса. Общее количество школьников – 60. Первоклассники уже многое знают о казачестве, что привело к необходимости расширить национально-региональный компонент. Теперь добавлены истории о путешествиях казаков в США, Китай,

Эфиопию, Австралию. Вовлеченность учащихся в учебный процесс позволяет прогнозировать устойчивый положительный результат.

Выводы. Формирование первоначальных навыков чтения – процесс очень трудный для российских школьников, но его можно значительно облегчить, если процесс обучения начинать двигаясь от русского языка к английскому. Внимательно изучив фонетические особенности русского и английского языков, мы выявили 5 основных гласных звуков [АОЕIU] и ввели слоговую систему, в основе которой слог типа СГ, по мнению ученых, наиболее глубинный и физиологический. Именно такие слоги усваиваются человеком как первоначальные, забываются последними при болезнях мозга.

Процесс обучения сопровождается рассказами об отважных походах донцов, о героях-воинах, оставшихся в памяти народов Италии, Швейцарии, США. Цель подобных примеров – сформировать гордость за своих соотечественников, проявивших героизм на благо Отечества. Необходимо было продемонстрировать ученикам, что главными носителями языка являются, прежде всего, люди, которые, путешествуя по разным странам, влияют на формирование самого языка. В то же время учебно-методическое пособие строго практико-ориентировано, оно включает в себя необходимые упражнения для формирования навыков чтения и письма на английском языке, формирующими устойчивую мотивацию к его изучению. Пособие создает благоприятную атмосферу, снижает уровень стресса, чему способствуют иллюстрации, созданные учениками Средней общеобразовательной школы № 12 в разные периоды обучения. Родные звуки, родная речь становятся проводниками в английский язык. Чтобы исключить процесс забы-



вания, рекомендуется процесс обучения английскому языку в начальной школе проводить не только на билингвальной основе, но и с включением регионального компонента, когда жители своего края, области – малой родины – становятся в разные исторические эпохи путешественниками по разнообразным странам. Это создает дополнительную ценность предмета «Иностранный язык», когда ученик понимает, что и за пределами Родины русские люди являются представителями своей национальной культуры, вызывают уважение и остаются в памяти местных жителей многие столетия.

Итак, с одной стороны, многократное повторение слогов, знакомых ученикам по «Азбуке» В. Г. Горещкого, которую они изучали в первом классе, с другой стороны – интересные исторические факты, детские иллюстрации – все это

дает возможность сформировать устойчивые навыки чтения и письма на английском языке, мотивацию к изучению истории своего родного края.

Учебно-методическое пособие «АЛФАБЭТИКА ALFABETICA. От русского звука к английскому слогу. От слога к слову казачьими тропами», изначально «Букварь Руссито» [19], получило рекомендации от ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения (ФГБНУ «ИСМО»)» (№ 01-09/24 от 15.01.2025). Пособие было применено на занятиях по внеурочной деятельности на базе Средней общеобразовательной школы № 12 г. Новочеркасска в первых классах, ученики которых завершили изучение «Азбуки» и приобрели первичные навыки чтения на русском языке. Ученики продемонстрировали успешное и быстрое усвоение первоначальных навыков чтения и письма на английском языке.

Список источников

1. Вячеслав Володин считает, что английский язык умер. Комментарий Геогрия Бовта [Электронный ресурс] // BFM.ru. – 2023. – 18 мая. – URL: <https://www.bfm.ru/news/525639> (дата обращения: 25.09.2025).
2. «Надо бы спросить Володина, сколько он иероглифов выучил»: Опрос недели: А вы согласны со спикером Госдумы, что английский – это мертвый язык? [Электронный ресурс] // БИЗНЕС Online. – 2023. – 20 мая. – URL: <https://business-gazeta.ru/article/594279> (дата обращения: 25.09.2025).
3. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Иностранный (английский) язык (для 2–4 классов общеобразовательных школ) [Электронный ресурс]. – М.: Институт стратегии развития образования, 2023. – 142 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_ФРП-Английский-2-4-классы.pdf (дата обращения: 25.09.2025).
4. Минпросвещения исключило иностранный язык из числа обязательных экзаменов [Электронный ресурс] // РБК. – 2020. – 9 сентября. – URL: <https://www.rbc.ru/society/09/09/2020/5f588fe69a79474c8e4b800f> (дата обращения: 25.09.2025).
5. Горещкий В. Г., Кирюшкин В. А., Виноградская Л. А., Бойкина М. В. Азбука. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. – 13-е изд. – М.: Просвещение, 2020.
6. Алиева М. А. Основы фонетики в английском и русском языках // Universum: филология и искусствоведение: электронный научный журнал. – 2021. – № 7 (85). DOI: <https://doi.org/10.32743/UmPML2021.85.7.12039>
7. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский язык: 2 класс: учебник: в 2 ч. – 15-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2023.
8. Андросова С. В. Противоречивые моменты в интерпретации английского фонологического слога // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. – 2008. – Вып. 4. Ч. II. – С. 97–108.



9. Богатырева С. Н., Алиева П. Ш. Сравнительное исследование буквенных обозначений гласных звуков в схожих английских и русских словах // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 532–534.

10. Ващенко Д. Г., Судиловский Д. А, Волков А. Д. Особенности английской фонетики в сравнении с русской [Электронный ресурс]. – URL: <https://naukamirovozreniya.ru/public/202411/application/1730976805236083869/osobennosti-anglijskoj-fonetiki-v-sravnenii-s-russkoj.pdf> (дата обращения: 25.09.2025).

11. Венцов А. В., Касевич В. Б. Проблемы восприятия речи. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. – 230 с.

12. Вундт В. Проблемы психологии народов. – М.: Академический проект, 2020. – 136 с.

13. Завьялова В. Л., Соболева С. М., Колесниченко М. А., Запорожская Н. М., Бондаренко Л. П. Звуковой строй английского языка: вводно-фонетический курс: учебное пособие / под общ. ред. В. Л. Завьяловой. – 2-е изд., испр. и доп. – Владивосток: Изд-во ДВФУ, 2020.

14. Иванова И. П., Чахоян Л. П., Беляева Т. М. История английского языка: учебник. – 3-е изд. – СПб.: Авалон: Азбука-классика, 2006. – 560 с.

15. Касевич В. Б. Элементы общей лингвистики. – М.: Наука, 1977. – 188 с.

16. Лутфуллина Г. Ф. Сравнительная типология английского и родного языков: учебное пособие. – Казань: Изд-во КГЭУ, 2017. – 136 с.

17. Папенина М. П. Особенности обучения чтению на английском языке в начальных классах общеобразовательной школы // Мировая наука. – 2021. – № 2 (47). – С. 86–90.

18. Потапова Р. К. Слоговая фонетика германских языков: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.

19. Чумакова Ю. О. «Букварь Руссито» – новый подход к процессу обучения чтению на иностранном языке // Технологии успеха – новые возможности для образования: методический сборник / сост. С. А. Россинская; науч. ред. Н. Г. Осадченко. – Ростов н/Д: РИЦ ГАУ ДПО РО ИРО, 2025. – С. 42–49.

20. Чумакова Ю. О. АЛФАБЭТИКА ALFABETICA. От русского звука к английскому слогу. От слога к слову казачьими тропами: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: Донское книжное издательство, 2025. – 76 с.

References

1. Vyacheslav Volodin believes that the English language is dead. Geogry Bovt's commentary [Electronic resource]. *BFM.ru*, 2023, May 18. URL: <https://www.bfm.ru/news/525639> (date of access: 25.09.2025). (In Russian)

2. “We should ask Volodin how many hieroglyphs he has learned”: Poll of the week: Do you agree with the speaker of the State Duma that English is a dead language? [Electronic resource]. *BUSINESS Online*, 2023, May 20. URL: <https://business-gazeta-ru/article/594279> (date of access: 25.09.2025). (In Russian)

3. *The Federal work program of primary general education. Foreign (English) language (for grades 2–4 of general education schools)* [Electronic resource]. Moscow: Publishing House of the Institute of Education Development Strategy, 2023, 142 p. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_ФРП-Английский-2-4-классы.pdf (date of access: 25.09.2025). (In Russian)

4. The Ministry of Education excluded a foreign language from the list of compulsory exams [Electronic resource]. *RBK*, 2020, September 9. URL: <https://www.rbc.ru/society/09/09/2020/5f588fe69a79474c8e4b800f> (date of access: 25.09.2025). (In Russian)

5. Goretsky V. G., Kiryushkin V. A., Vinogradskaya L. A., Boykina M. V. *Azbuka. 1st grade: textbook for general education organizations: in 2 hours*. 13th ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2020. (In Russian)



6. Alieva M. A. Fundamentals of phonetics in English and Russian languages. *Universum: philology and Art history: electronic scientific journal*, 2021, no. 7 (85). (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32743/UmPML2021.85.7.12039>
7. Bykova N. I., Dooley D., Pospelova M. D., Evans V. *English: 2nd grade: textbook: in 2 hours*. 15th ed., revised. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2023. (In Russian)
8. Androsova S. V. Contradictory moments in the interpretation of the English phonological syllable. *Bulletin of the Saint Petersburg University. Series 9*, 2008, issue 4, part II, pp. 97–108. (In Russian)
9. Bogatyreva S. N., Alieva P. S. Comparative study of letter designations of vowel sounds in similar English and Russian words. *The world of science, culture, education*, 2024, no. 2 (105), pp. 532–534. (In Russian)
10. Vashchenko D. G., Sudilovsky D. A., Volkov A. D. *Features of English phonetics in comparison with Russian* [Electronic resource]. URL: <https://naukamirowozreniya.ru/public/202411/application/1730976805236083869/osobennosti-anglijskoj-fonetiki-v-sravnenii-s-russkoj.pdf> (date of access: 25.09.2025). (In Russian)
11. Ventsov A. V., Kasevich V. B. *Problems of speech perception*. Saint Petersburg: Publishing House of the Saint Petersburg State University, 1994, 230 p. (In Russian)
12. Wundt V. *Problems of psychology of peoples*. Moscow: Akademicheskii Proekt Publ., 2020, 136 p. (In Russian)
13. Zavyalova V. L., Soboleva S. M., Kolesnichenko M. A., Zaporozhskaya N. M., Bondarenko L. P. *The sound structure of the English language: an introductory phonetic course: a textbook / under the general editorship of V. L. Zavyalova*. Vladivostok, 2020. (In Russian)
14. Ivanova I. P., Chakhoyan L. P., Belyaeva T. M. *History of the English language: textbook*. 3rd ed. Saint Petersburg: Avalon Publ.: Azbuka-classics, 2006, 560 p. (In Russian)
15. Kasevich V. B. *Elements of General linguistics*. Moscow: Nauka Publ., 1977, 188 p. (In Russian)
16. Lutfullina G. F. *Comparative typology of English and native languages: a textbook*. Kazan, 2017, 136 p. (In Russian)
17. Papenina M. P. Features of teaching reading in English in elementary grades of secondary schools. *World Science*, 2021, no. 2 (47), pp. 86–90. (In Russian)
18. Potapova R. K. *Syllabic phonetics of Germanic languages: a textbook*. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1986, 144 p. (In Russian)
19. Chumakova Yu. O. “The Russito primer” – a new approach to the process of teaching reading in a foreign language. *Technologies of success – new opportunities for education: a methodical collection / comp. S. A. Rossinskaya; scientific ed. by N. G. Osadchenko*. Rostov-on-Don, 2025, pp. 42–49. (In Russian)
20. Chumakova Yu. O. *ALFABETIKA ALFABETICA. From the Russian sound to the English syllable. From syllable to word by Cossack trails: an educational and methodical manual*. Rostov-on-Don: Donskoye knizhnoye izdatel'stvo Publ., 2025, 76 p. (In Russian)

Информация об авторе

Чумакова Юлия Олеговна – кандидат философских наук, учитель высшей категории (иностранный язык), эксперт Новочеркасского научного центра Российской академии образования, старший преподаватель кафедры «Социальные и гуманитарные науки», Южно-Российский государственный политехнический университет (Новочеркасский политехнический институт) им. М. И. Платова, г. Новочеркасск, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-5052-2121>, juliettachumakova@yandex.ru



Information about the Author

Yulia O. Chumakova – Candidate of Philosophical Sciences, Teacher of the Highest Category (Foreign Language), Expert of the Novocherkassk Scientific Center of the Russian Academy of Education, Senior Lecturer of the Department of Social and Humanitarian Sciences, South Russian State Polytechnic University (Novocherkassk Polytechnic Institute) named after M. I. Platov, Novocherkassk, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-5052-2121>, juliettachumakova@yandex.ru

Поступила: 20.12.2025; одобрена после рецензирования: 15.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 20.12.2025; approved after peer review: 15.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.08

Развитие управленческих компетенций студентов экономического вуза

Загумённов Юрий Леонидович

*Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Минский филиал,
г. Минск, Республика Беларусь*

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается проблема развития управленческих компетенций студентов экономического вуза на основе использования информационно-педагогической технологии смешанного обучения «перевернутый класс». Цель исследования – обосновать возможность применения технологии смешанного обучения «перевернутый класс» для развития у студентов компетенций самоуправления и взаимодействия друг с другом в командной работе. *Методология.* Методологическим основанием исследования является общенаучный системный подход, позволяющий рассмотреть субъекты и объекты образовательной деятельности в высшем учебном заведении в качестве элементов управленческой системы. Опытно-экспериментальная работа по внедрению предлагаемого подхода осуществлялась в 2021–2025 гг. в Минском филиале Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. Для оценки отношения студентов экспериментальных групп к применению в образовательном процессе технологии «перевернутый класс» и ее влияния на формирование у них компетенций самоуправления и взаимодействия друг с другом была использована метрика CSI – Customer Satisfaction Index. Оценка результатов образовательной деятельности студентов в соответствии с требованиями учебных программ осуществлялась с использованием принятой в университете семестровой балльно-рейтинговой системы, включающей оценку степени активности студентов на занятии, результаты текущего контроля, творческий рейтинг и результаты итоговой аттестации. Оценка управленческих компетенций проводилась на основе самооценки студентов методом *critical friend* и экспертной оценки преподавателем. *Результаты.* Сравнение результатов образовательной деятельности студентов в экспериментальных и контрольных группах свидетельствует о высоком потенциале педагогической технологии «перевернутый класс» для развития управленческих компетенций студентов, что, в свою очередь, оказывает позитивное влияние на их другие образовательные и научные достижения. *Выводы.* Предложенный авторский подход, основанный на использовании положений управленческой науки, позволяет усовершенствовать педагогическую технологию «перевернутый класс» и успешно реализовать ее возможности для формирования и развития управленческих компетенций будущих специалистов в области экономики.

Ключевые слова: смешанное обучение; перевернутый класс; управленческие компетенции; корпоративная культура команды.

Для цитирования: Загумённов Ю. Л. Развитие управленческих компетенций студентов экономического вуза // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 114–128. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.08>



Original article

Development of Management Competencies of Students of Economics University

Yuri L. Zagumennov

*Minsk Branch of Plekhanov Russian University of Economics,
Minsk, Republic of Belarus*

Abstract. *Introduction.* The article examines the problem of developing management competencies of students of an economic university based on the use of the information and pedagogical technology of blended learning “flipped classroom”. The purpose of the study is to substantiate the possibility of using this technology to develop students’ self-government competencies and interaction with each other in teamwork. *Methodology.* The methodological basis of the presented study is a general scientific systems approach that allows considering the subjects and objects of educational activity in a higher educational institution as elements of a management system. Pilot work on the implementation of the proposed approach was carried out in 2021–2025 at the Minsk branch of the Plekhanov Russian University of Economics. To assess the attitude of students in the experimental groups to the use of the flipped classroom technology in the educational process and its impact on the formation of their self-government and interaction competencies with each other, the CSI – Customer Satisfaction Index metric was used. The assessment of the results of students’ educational activities in accordance with the requirements of the curricula was carried out using the semester point-rating system adopted at the university, including an assessment of the degree of students’ activity in the classroom, the results of ongoing monitoring, a creative rating and the results of the final certification. The assessment of management competencies was carried out on the basis of students’ self-assessment, the “critical friend” method and an expert assessment by the teacher. *Results.* Comparison of the results of educational activities of students in the experimental and control groups indicates the high potential of the pedagogical technology “flipped classroom” for the development of management competencies of students, which in turn has a positive impact on their other educational and scientific achievements. *Conclusion.* The proposed approach to the use of the “flipped classroom” technology in the educational process at an economics university makes it possible to successfully develop the managerial competencies of specialists that are in demand in the innovative economy.

Keywords: blended learning; flipped classroom; management competencies; team culture.

For Citation: Zagumennov Yu. L. Development of Management Competencies of Students of Economics University. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 114–128. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.08>

Введение. Анализ научной литературы свидетельствует, что информационно-педагогическая технология смешанного обучения «перевернутый класс» рассматривается отечественными и зарубежными авторами как одна из наиболее перспективных в формировании ключевых компетенций, востребованных в XXI в. [5; 6; 9; 15; 28]. Ученые обращают внимание на то, что эффективное использование информационно-педагогической технологии смешанного обучения в образовательном процессе предполагает соответствующую подготовку педагогических кадров [3; 4; 12], в том числе на основе использования



в образовательном процессе педагогических вузов технологии «перевернутый класс» [11; 17].

В рамках указанной технологии широко используются разрабатываемые педагогами электронная образовательная среда и цифровые инструменты [21; 26]. В результате доаудиторная и аудиторная работа меняется местами: накануне аудиторных занятий на основе подготовленных преподавателем в электронной образовательной среде видео, подкастов и других учебных материалов в различных медиаформатах студенты самостоятельно изучают содержание учебной дисциплины [2; 20]. Непосредственно на занятиях преподаватель, ориентируясь на запросы студентов, осуществляет целенаправленное обучение, используя для этого различные дидактические формы и методы, например приемы геймификации, ролевые игры, лабораторные эксперименты, интерактивные лекции, проектирование [8; 10; 19].

Педагогическая идея, лежащая в основе технологии «перевернутый класс», не нова. Еще в начале прошлого века педагоги-новаторы предложили отказаться от традиционной классно-урочной системы или как минимум модернизировать ее. Одной из альтернатив традиционной системы является педагогическая технология Дальтон-план, разработанная в начале XX в. [27]. В ее основе лежат те же принципы, что и в педагогической технологии смешанного обучения «перевернутый класс»: самостоятельность, сотрудничество и свобода. Однако эта инновация, предлагающая поменять местами аудиторную и доаудиторную работу, не получила широкого распространения в учебных заведениях, и в настоящее время ее используют в основном педагоги-энтузиасты. Не исключено, что такая же судьба ожидает и педагогическую технологию «перевернутый класс», если не будут проанализированы

положительные и негативные факторы, влияющие на ее использование в современной педагогической практике.

Педагогическая технология смешанного обучения «перевернутый класс» имеет как достоинства, так и недостатки. Несомненным плюсом данной технологии является то, что она позволяет оптимально использовать в обучении цифровые ресурсы и при этом студенты приучаются к самоорганизации, самостоятельной, исследовательской, творческой деятельности, способствующей формированию у них компетенций работы в цифровой среде, навыков мышления более высокого порядка [16; 23; 25; 30]. Сильной стороной технологии является и ее адаптивный характер [24; 31].

В то же время, по признанию практиков, при реализации технологии «перевернутый класс» возникают серьезные проблемы и противоречия. Основной из них является то, что на аудиторные занятия студенты приходят неподготовленными. Это обусловлено приверженностью студентов к более привычным и легким для них традиционным педагогическим технологиям, когда субъектом управления является преподаватель, а студентам отводится пассивная роль [13; 18; 22]. К тому же студенты не обязаны взаимодействовать друг с другом в образовательном процессе – каждый из них учится «для себя» и вправе не интересоваться достижениями других студентов и учебной группы в целом. В результате вся ответственность за мотивацию студентов и оказание помощи тем, кто в ней нуждается, ложится на преподавателя.

Целенаправленное развитие электронной образовательной среды и обеспечение доступа студентам к электронным ресурсам, на что в настоящее время направлены основные усилия педагогов, использующих педагогическую технологию «перевернутый класс», несо-



мненно, расширяют возможности для доаудиторной самостоятельной работы студентов и их работы в командах. В то же время не менее важной задачей для дальнейшего развития педагогической технологии смешанного обучения «перевернутый класс» является изменение роли студентов в управлении образовательным процессом, что не может произойти без формирования у них соответствующих компетенций самоуправления и взаимодействия друг с другом.

Предлагаемый авторский подход основан на положениях теории управления и позволяет усовершенствовать педагогическую технологию «перевернутый класс», успешно реализовать ее возможности для формирования и развития управленческих компетенций будущих специалистов, востребованных инновационной экономикой. Об этом свидетельствует опыт работы автора со студентами и магистрантами направлений подготовки «Менеджмент», «Экономика» и «Бизнес-информатика» в Минском филиале Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, с магистрантами направлений подготовки «Менеджмент» в Институте бизнеса Белорусского государственного университета.

Методология. Ключевым методологическим подходом в исследовании является общенаучный системный подход, который позволяет рассматривать субъекты и объекты образовательной деятельности в высшем учебном заведении как элементы системы управления. В рамках системного подхода субъектами управления образовательным процессом в вузе, наряду с преподавателем, являются каждый студент, сама учебная группа, рассматриваемая в исследовании в качестве команды, объединенной общей целью, ценностями, лежащими в основе ее организационной культуры. Именно с позиций системного подхода

исследуется управленческая деятельность субъектов образовательного процесса и их взаимодействие в рамках педагогической технологии смешанного обучения «перевернутый класс».

Опытно-экспериментальная работа по внедрению педагогической технологии смешанного обучения «перевернутый класс» осуществляется на протяжении трех лет с 2021 по 2025 год в Минском филиале Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова в учебных группах направлений подготовки 38.03.01 Экономика (бакалавриат), дисциплине «Иностранный язык»; 38.03.02 Менеджмент (бакалавриат), дисциплины «Бизнес-планирование», «Бренд-менеджмент», «Введение в профессию», «Внешнеэкономическая деятельность», «Иностранный язык», «Управление проектами», «Этика бизнеса»; 38.03.05 Бизнес-информатика (бакалавриат), дисциплины «Иностранный язык», «Лидерство»; 38.04.01 Экономика (магистратура), дисциплина «Иностранный язык делового и профессионального общения»; в Институте бизнеса Белорусского государственного университета с магистрантами направления подготовки «Менеджмент», дисциплины «Лидерство» и «Управление командой проекта».

Оценка результатов образовательной деятельности студентов, включая сформированность управленческих компетенций, осуществлялась с использованием принятой в РЭУ им. Г. В. Плеханова семестровой балльно-рейтинговой системы, которая включает оценку степени активности студентов на занятии (максимально – 20 баллов), результаты текущего контроля (максимально – 20 баллов), творческий рейтинг студентов (максимально – 20 баллов) и результаты итоговой аттестации (максимально – 40 баллов). Оценка управленческих компетенций осуществлялась на основе



самооценки студентов методом *critical friend* и экспертной оценки преподавателем. Для оценки отношения студентов к использованию технологии «перевернутый класс», ее влияния на самоуправление и взаимодействие друг с другом в экспериментальных группах была использована метрика CSI – Customer Satisfaction Index, доказавшая свою эффективность в исследованиях в сфере бизнеса [14], а затем и в сфере образования [29].

Самоуправление студентов в триаде менеджмента. Под самоуправлением понимается одна из составляющих триады менеджмента в образовательном процессе [7]. Триада включает в себя традиционное управление «сверху – вниз», когда управленческие функции планирования образовательного процесса, его организации, мониторинга, регулирования и оценки достижений студентов осуществляются преподавателем. Второй составляющей триады менеджмента является самоуправление, когда эти же управленческие функции, в том числе функция самоорганизации, осуществляются самим студентом. Наконец, третьей составляющей является коллективное управление, что предполагает взаимодействие студентов, когда к планированию, организации, мониторингу, регулированию и оценке образовательных достижений подключается учебная группа.

Смещение акцентов в триаде менеджмента в пользу самоуправления и коллективного управления не происходит автоматически, на что порой ошибочно рассчитывают преподаватели, предполагая, что для использования педагогической технологии смешанного обучения «перевернутый класс» достаточно разместить в электронной образовательной среде учебные материалы по преподаваемым ими дисциплинам.

Прежде всего, студентам предстоит овладеть компетенциями самоуправ-

ления и осуществления целостного самоуправленческого цикла, в рамках которого все функции взаимосвязаны, взаимозависимы и обязательны. Студент, получив творческое задание, должен научиться формулировать конкретную, проверяемую цель, достижение которой он сможет реально оценить после выполнения задания. Ему важно научиться формулировать задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, и тому, как разрабатывать план их решения. Он должен овладеть компетенциями самоорганизации выполнения этого плана, осуществления самоконтроля и регулирования своей учебной деятельности. Наконец, студент должен уметь анализировать причины успеха или неудачи, учитывать результаты самоанализа в следующем управленческом цикле, чтобы не повторять ошибки и далее развивать то, что способствовало успеху.

Преподавателям, использующим педагогическую технологию «перевернутый класс», важно ознакомить студентов с понятиями «триада менеджмента» и «управленческий цикл» и на практических занятиях целенаправленно формировать у студентов необходимые компетенции самоуправления и управления группой.

Проиллюстрируем это на примере из опыта работы. При изучении учебной дисциплины «Управление трудовыми ресурсами» студент получает задание: используя материалы, размещенные преподавателем в электронной образовательной среде, самостоятельно изучить тему «Проблемы трудоустройства молодежи», провести исследование этой проблемы в Беларуси, самому разработать учебные материалы в различных медиаформатах и ознакомить с результатами своей работы учебную группу, разместив их на платформе Moodle.

На аудиторном занятии студент, представляя результаты исследования,



выступает в роли менеджера (тренера, преподавателя) и обучает этой теме остальных студентов своей учебной группы. Для достижения этой цели студент продумывает план работы с группой. Выступая с презентацией разработанных им учебных материалов на аудиторном занятии, студент использует различные дидактические формы и методы, приемы геймификации, ролевые игры, лабораторные эксперименты, проектирование, организует работу группы. При этом он контролирует реакцию группы, создает условия для того, чтобы его внимательно слушали и понимали, и при необходимости корректирует свою работу и работу группы.

Результат управленческой деятельности студента оценивается на основе подготовленных им в конце презентации контрольных вопросов, на которые отвечают все студенты группы. Для этого студенту предлагается использовать цифровые тестовые инструменты: Google Forms, Socrative, Plickers, Kahoot, Padlet, Formative.

Для оценки результатов работы мы предлагаем студентам задать группе пять вопросов, в четырех из которых предлагаются варианты ответов, а пятый вопрос – дискуссионный. Если все студенты группы ответят на все вопросы правильно и примут участие в дискуссии, то студент, выступающий в роли менеджера (тренера, преподавателя), получает отметку «5», высшую оценку своей управленческой деятельности.

Следующий этап в управленческом цикле – самооценка и самоанализ, которые в нашей практике проводятся студентом по следующим параметрам: дизайн, содержание, компетентность, интерактив, харизма, уверенность в себе. По этим же параметрам анализ результатов управленческой деятельности выступившего студента осуществляет группа (коллективное управление),

используя метод *critical friend*, и преподаватель (управление «сверху – вниз»), задействуется вся триада менеджмента. Результаты самоанализа, полученные замечания, предложения от группы и преподавателя фиксируются, учитываются студентом при подготовке следующего задания. Таким образом, заверченный цикл служит основой для следующего управленческого цикла.

Взаимодействие студентов. Как уже отмечалось, отсутствие у студентов мотивации и компетенций для продуктивного взаимодействия, сотрудничества друг с другом является одной из проблем, с которой сталкиваются преподаватели при использовании технологии «перевернутого класса».

Нередко в высших учебных заведениях интересы студентов никак не взаимосвязаны, у каждого свои цели, и студент вправе не интересоваться достижениями других. Более того, в некоторых странах, например в США, преподавателю запрещено предавать гласности отметку, полученную студентом на итоговой аттестации. По мнению приверженцев принципа конфиденциальности, в оценке достижений студентов, публично поощряя «лучших» и критикуя «худших», преподаватель способствует возникновению и развитию нездоровой конкуренции между студентами. В этой ситуации чем хуже «худшие», тем лучше на их фоне «лучшие», что никак не мотивирует последних помогать своим товарищам, испытывающим трудности в обучении. В результате таких непродуманных или намеренных действий преподавателя в студенческой группе формируется организационная культура, которая препятствует продуктивному взаимодействию студентов, и преподаватель лишает себя поддержки, которую в работе с немотивированными или испытывающими трудности в обучении могли бы оказать «лучшие» студенты.



Опыт нашей работы свидетельствует, что конкуренция способствует продуктивному взаимодействию студентов, но только конкуренция не между студентами, а между студенческими учебными группами, так как в этом случае в учебной группе формируется корпоративная культура команды, когда от успеха каждого студента зависит успех всей группы. В рамках культуры команды студенты, будучи заинтересованными в успехах каждого студента, охотно взаимодействуют и помогают друг другу.

В нашей практике использования технологии смешанного обучения «перевернутый класс» соревнование между студенческими группами является элементом геймификации в образовательном процессе и проводится как во внеаудиторной (offline и online), так и в аудиторной работе. Для сравнения результатов доаудиторной работы осуществляется подсчет количества студентов в каждой команде, которые вовремя выполнили и загрузили творческие задания в СДО. В результате, выполняя индивидуальные задания, студенты заинтересовано взаимодействуют друг с другом, консультируют, помогают друг другу, используя мессенджеры и социальные сети.

На начальном этапе внедрения данной технологии координирует взаимодействие студентов и контролирует своевременность выполнения заданий преподаватель. В дальнейшем эти функции переходят к старосте группы. В группе, где есть студенты с особенностями психофизического развития, в паре с ними творческое задание готовят сильные студенты. Как показывает практика, со временем и особенные студенты овладевают компетенциями самостоятельной работы и все в меньшей степени нуждаются в помощи товарищей. Таким образом, предлагаемый подход к использованию педагогической

технологии смешанного обучения «перевернутый класс» способствует повышению качества образовательного процесса в высшем учебном заведении.

В результате все студенты, за редким исключением (как правило, по уважительной причине), своевременно и качественно выполняют и загружают в СДО свои творческие медиазадания. Не выполнить задание им не позволит команда, осуществляющая коллективное управление процессом. Для оценки эффективности работы команды на аудиторных занятиях осуществляется подсчет среднего балла, полученного студентами на практических занятиях. Этот результат зависит от того, насколько качественно каждый студент подготовил индивидуальное медиазадание, насколько эффективно он управлял группой, делая презентацию выполненного задания. И здесь студенты, испытывающие трудности в обучении, на первых порах работают в тандеме с сильными студентами, а затем, как показала наша практика, постепенно успешно переходят к самостоятельной работе.

Результат зависит и от того, насколько внимательно, вдумчиво все студенты изучили учебные медиаматериалы, слушали выступление, были задействованы в ролевых играх и других дидактических формах, разработанных студентом, выступающим в роли менеджера, отвечали на контрольные вопросы, участвовали в дискуссии. Иными словами, средний балл, оценивающий эффективность работы студенческой группы на аудиторном занятии, зависит от эффективности работы каждого студента. И здесь функция координации и контроля со временем переходит от преподавателя к группе, т. е. коллективному управлению.

Соревнование между группами проводится и на этапе итоговой аттестации на основе онлайн-тестирования в СДО, в нашей практике на платформе Moodle,



позволяющей сравнить средние баллы, полученные каждой из соревнующихся команд. И здесь на этапе подготовки к экзаменам и зачетам, используя мессенджеры и социальные сети, студенты активно взаимодействуют друг с другом, будучи заинтересованными в достижении лучшего результата каждым членом команды.

Разработанный подход позволяет активизировать научно-исследовательскую, публикационную и творческую активность студентов, включив в показатели соревнования между командами количество научных статей, подготовленных и опубликованных студентами, участие и победы в университетских, межвузовских, всероссийских и международных олимпиадах и конкурсах.

Оценка результатов образовательной деятельности, отношения студентов к использованию технологии «перевернутый класс» и ее влияния на развитие компетенций самоуправления и взаимодействия студентов друг с другом. Оценка результатов образовательной деятельности студентов в экспериментальных и контрольных группах осуществлялась в течение и по итогам каждого семестра с использованием принятой в РЭУ им. Г. В. Плеханова семестровой балльно-рейтинговой системой. В 2023/24 учебном году в эксперименте приняли участие студенты семи учебных групп направлений подготовки «Бизнес-информатика» и «Менеджмент», в том числе студенты первого курса – 3 группы (82 студента), второго курса – 2 группы (32 студента) и 2 группы студентов третьего курса (39 студентов). Студенты второго и третьего курсов уже имели опыт работы в рамках технологии «перевернутый класс» в предыдущие годы обучения. В качестве контрольных использовались аналогичные по составу и уровню подготовки студенческие группы, преподавание в которых осу-

ществлялось на основе традиционных педагогических технологий.

На этапе доаудиторных занятий использование предложенного подхода в реализации педагогической технологии «перевернутый класс» позволило вовлечь в активную деятельность абсолютно всех студентов экспериментальных групп. По этому показателю все студенты набрали за семестр максимальное количество баллов, изучив разработанные преподавателем и другими студентами и размещенные в СДО материалы в различных медиаформатах, подготовив и разместив в СДО собственные материалы в помощь другим студентам.

Активность студентов экспериментальных групп, присутствовавших на аудиторных занятиях, также составила 100 %. Студенты, которые по объективным причинам не могли присутствовать на аудиторном занятии, имели возможность подключиться к работе онлайн либо, изучив материалы, ответить на контрольные вопросы и разместить свои ответы в СДО, за что им также начислялись баллы.

Результаты текущего контроля, который в соответствии с предложенной технологией в экспериментальных группах осуществлялся на каждом занятии на основе самооценки студентов методом *critical friend* и экспертной оценки преподавателем, также свидетельствуют об эффективности предложенной технологии. По этому показателю максимальное количество баллов за семестр (20 баллов) в 2023/24 году набрали абсолютно все студенты всех трех курсов.

Творческий рейтинг студентов определялся на основе подготовленных и опубликованных ими научных статей, участия в университетских, межвузовских, всероссийских и международных олимпиадах и конкурсах. По этому показателю максимальное количество баллов в экспериментальных группах на первом



курсе набрали 67 % студентов (средний балл первокурсников составил 17,4 из 20 возможных). На втором курсе максимальное количество баллов набрали 75 % студентов (средний балл второкурсников составил 18,2 из 20 возможных). На третьем курсе максимальное количество баллов набрали 76 % студентов (средний балл третьекурсников составил 18,7 из 20 возможных).

Средний балл, полученный в экспериментальных группах в результате итоговой аттестации, проведенной методом компьютерного тестирования, составил: на 1 курсе – 36,5 баллов, на 2 курсе – 37,2 балла, на третьем курсе – 38,3 балла из 40 возможных.

Эти же тесты были предложены студентам в контрольных группах, где преподавание осуществлялось с использованием традиционных подходов, средний балл в них на 1 курсе составил – 35,3, на втором курсе – 32,1, на 3 курсе – 33,9 балла из 40 возможных.

Балльно-рейтинговые ведомости экспериментальных и контрольных групп по итогам 2023/24 учебного года, включающие показатели активности студентов, результаты текущего контроля, творческого рейтинга и итоговой аттестации, размещены в открытом доступе на сайте Минского филиала РЭУ им. Г. В. Плеханова.

Сравнение результатов образовательной деятельности студентов в экспериментальных и контрольных группах свидетельствует о высоком потенциале педагогической технологии «перевернутый класс» для развития управленческих компетенций студентов, что, в свою очередь, оказывает позитивное влияние на их другие образовательные и научные достижения.

Для оценки отношения студентов экспериментальных групп к использованию технологии «перевернутый класс» и ее влияния на развитие у них компе-

тенций самоуправления и взаимодействия друг с другом в экспериментальных группах была применена метрика CSI – Customer Satisfaction Index. CSI высчитывается как среднее арифметическое оценок от 1 до 10, т. е. $CSI = \text{Сумма выставленных оценок} / \text{Количество выставленных оценок}$. Так, если все студенты в группе выставят максимальный балл 10, то расчет будет следующим $90 \times 10 = 900, 900 / 90 = 10$. Если же все студенты выставят балл 1, тогда в итоге при расчетах по данной формуле получится 1, минимально возможный балл. В реальности же разнообразие мнений студентов на начальном и итоговом этапах эксперимента больше.

После завершения итоговой аттестации в 2023/24 учебном году студентам экспериментальных групп было предложено ответить на два вопроса:

1. Хотите ли вы, чтобы и в дальнейшем в учебном процессе использовалась педагогическая технология «перевернутый класс»?

2. В какой степени, на ваш взгляд, технология «перевернутый класс» способствует формированию у вас компетенций самоуправления и взаимодействия друг с другом?

Итоговый срез, проведенный с использованием метрики CSI, показал следующие результаты: степень заинтересованности студентов в продолжении использования технологии «перевернутый класс» на первом курсе составила 9,84 балла, на втором курсе – 9,90 баллов, на третьем курсе – 9,97 баллов, что свидетельствует о высокой мотивации студентов к использованию данной технологии.

Способность технологии «перевернутый класс» формировать компетенции самоуправления и взаимодействия друг с другом на первом курсе, по мнению студентов, составила 9,82 балла, на втором курсе – 9,84 балла, на третьем курсе – 9,97 балла.



Данные результаты свидетельствуют о высокой мотивации студентов к использованию в образовательном процессе педагогической технологии «перевернутый класс», а также об эффективности этой технологии в формировании у них управленческих компетенций.

Ограничения и вызовы, связанные с использованием педагогической технологии «перевернутый класс». Педагогическая технология «перевернутый класс» используется в Минском филиале РЭУ им. Г. В. Плеханова с 2021 г. Преподаватели филиала ознакомлены с данной технологией и признают ее эффективность. В то же время, являясь приверженцами привычных традиционных подходов, они не спешат менять внеаудиторную и аудиторную работу местами, используют в своей практике лишь отдельные элементы педагогической технологии «перевернутый класс».

Основной проблемой, по мнению преподавателей, является то, что использование данной технологии предполагает интенсификацию труда как преподавателей, так и студентов, особенно на этапах разработки учебных материалов в различных медиаформатах. На наш взгляд, решению этой проблемы будет способствовать развитие искусственного интеллекта и его продуктивное использование в образовательном процессе в высших учебных заведениях.

Не менее актуальной проблемой в использовании преподавателями новых подходов является отсутствие мотивации для инноваций. В отношении студентов эта проблема успешно решается посредством геймификации образовательного процесса и составления рейтинга студентов, в результате чего они приобретают компетенции лидерства, где важна убежденность, харизма, способность вдохновить и вести за собой [6]. Очевидно, что успешно развивать лидерские качества у студентов может

преподаватель, который сам является лидером. А для этого необходимы соответствующие изменения в управлении педагогическим коллективом вуза, в том числе затрагивающие систему оценки деятельности преподавателей [1].

Выводы. Информационно-педагогическая технология смешанного обучения «перевернутый класс» является одним из трендов в сфере образования и набирает все большую популярность в учебных заведениях Российской Федерации, Республики Беларусь, поскольку позволяет оптимально использовать в обучении цифровые ресурсы, при этом у студентов формируются компетенции работы в цифровой среде и развиваются навыки мышления более высокого порядка.

В то же время эта педагогическая технология нуждается в доработке. Результаты продолжающейся опытно-экспериментальной работы по внедрению технологии «перевернутый класс» в практику работы высшего учебного заведения свидетельствуют, что, наряду с созданием в электронной образовательной среде учебных материалов, необходимо целенаправленно формировать у студентов компетенции самоуправления и взаимодействия, развивать в студенческих группах корпоративную культуру команды, в рамках которой от успеха каждого студента зависит успех всей команды, осознавать базовую ценность работы в команде – готовность взаимодействовать друг с другом для достижения общей цели.

Предложенный подход позволяет совершенствовать педагогическую технологию «перевернутый класс» и успешно реализовать ее возможности для формирования и развития управленческих компетенций будущих специалистов в области экономики. Важно отметить, что формирование у студентов экономического вуза управленческих компетен-



ций является как средством раскрытия потенциала педагогической технологии «перевернутый класс» для повышения эффективности образовательного процесса, так и ключевой целью в этом процессе, поскольку в условиях инновационной экономики требуются специалисты, способные осуществлять эффективный менеджмент, формировать в своих коллективах корпоративную культуру и вести трудовые коллективы к успеху.

Список источников

1. Багратиони К. А., Филонович С. Р. Чем лидерство в высшем образовании отличается от лидерства в традиционных бизнес-организациях // Вопросы образования. – 2024. – № 2. – С. 42–74. DOI: <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16271>

2. Борзова Т. А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 8–9. – С. 80–88. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>

3. Бычкова Д. Д. Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей-предметников в области создания цифровых образовательных ресурсов // Информатика и образование. – 2021. – № 3. – С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-3-23-30>

4. Васева Е. С., Бужинская Н. В. Развитие цифровых компетенций будущих учителей в процессе организации межвузовских мероприятий // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37, № 2. – С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-2-34-41>

5. Де Ягер Лут. Влияние перевернутого класса как разновидности онлайн-обучения на преподавателей // Вопросы образования. – 2020. – № 2. – С. 175–203. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-175-203>

6. Загуменнов Ю. Л. Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в формировании лидерских качеств у будущих ИТ специалистов // Открытое образование. – 2023. – Т. 27, № 2. – С. 16–26. DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-2-16-26>

7. Загуменнов Ю. Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе // Открытое образование. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 55–64. DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-55-64>

8. Исупова Н. И., Суворова Т. Н. Геймификация учебного процесса с использованием технологии «перевернутый класс» // Перспективы науки и образования. – 2019. – Т. 41, № 5. – С. 412–427. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.29>

9. Кулагина А. А. Применение технологии «перевернутый класс» в образовательном процессе вуза // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – Т. 59, № 2. – С. 138–146. DOI: <https://doi.org/10.26456/vtppsyed/2022.2.138>

10. Манакова Л. М. Интеграция форм представления учебного материала в модели «перевернутое обучение» // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 5. – С. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94>

11. Мещерякова Л. В., Мартынова Ю. В. Дидактическое обоснование реализации МООК и технологии «перевернутого класса» при обучении французскому языку в педагогическом вузе // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 26–31. DOI: <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2021-2-26-31>

12. Пучковская Т. О. Компетенции педагога в контексте глобальных тенденций цифровой трансформации процессов в системе образования [Электронный ресурс] // Педагогика информатики. – 2020. – № 3. – С. 1–15. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44329220> (дата обращения: 10.09.2025).



13. *Abeysekera L., Dawson P.* Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research // Higher Education Research and Development. – 2015. – Vol. 34, Issue 1. – Pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
14. *Anderson E. W., Fornell C.* Foundations of the American Customer Satisfaction Index // Total Quality Management. – 2000. – Vol. 11, Issue 7. – Pp. 869–882. DOI: <https://doi.org/10.1080/09544120050135425>
15. *del Arco I., Mercade-Mele P., Ramos-Pla A., Flores-Alarcia O.* Bibliometric analysis of the flipped classroom pedagogical model: Trends and strategic lines of study // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1022295>
16. *Gudex C.* The flipped classroom: A new perspective // Medical Writing. – 2022. – Vol. 31, Issue 3. – Pp. 80–82. DOI: <https://doi.org/10.56012/bqsg2974>
17. *Han H., Rokenes F. M.* Flipped classroom in teacher education: A scoping review // Frontiers in Education. – 2020. – Vol. 5. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.601593>
18. *Jurmey P., Lham Ts., Lhadon K., Tashi P.* Flipped Classroom: Prospect in Freeing up Classroom Instructional Hours and Students' Attitude Towards Flipped Classroom Strategy // Educational Innovation and Practice. – 2022. – Vol. 5, Issue 1. – Pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.17102/5.1.eip.2022>
19. *Khalidi A., Bouzidi R., Nader F.* Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review // Smart Learning Environments. – 2023. – Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
20. *Linling Zhong.* Towards the pivotal factors for the influence of flipped classroom on students' self-regulated learning and EFL speaking competence // Cogent Education. – 2024. – Vol. 11, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351733>
21. *Long T., Cummins J., Waugh M.* Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives // Journal of Computing in Higher Education. – 2017. – Vol. 29. – Pp. 179–200. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9119-8>
22. *Martinez-Jimenez R., Ruiz M. C.* Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom // International Journal of Management Education. – 2020. – Vol. 18, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100422>
23. *Murillo-Zamorano L. R., Lopez-Sanchez J. A., Godoy-Caballero A. L.* How the flipped classroom affects knowledge, skills and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction // Computers and Education. – 2019. – Vol. 141. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103608>
24. *Nouri J.* The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2016. – Vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
25. *Oudbier J., Spaai G., Timmermans K., Boerboom T.* Enhancing the effectiveness of flipped classroom in health science education: a state-of-the-art review // BMC Medical Education. – 2022. – Vol. 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03052-5>
26. *Sablic M., Miroslavljevic A.* Implementing Flipped Classroom in the Digital Learning Environment // Education and Self-Development. – 2024. – Vol. 19, Issue 1. – Pp. 38–49. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.19.1.04>
27. *Sorokin A., Sakharova E.* Dalton-Plan in the Context of Reforms of the Training Process in Soviet Higher Education in 1920–1930s // The Anthropologist. – 2016. – Vol. 23, Issue 1. – Pp. 120–125. DOI: <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891932>
28. *Suwendu R., Deb P. S.* AI-Driven Flipped Classroom: Revolutionizing Education Through Digital Pedagogy // British Journal of Education, Learning and Development Psychology. – 2024. – Vol. 7, Issue 2. – Pp. 169–179. DOI: <https://doi.org/10.52589/BJELDP-LTDJFLIH>
29. *Yanova N.* Assessment of Satisfaction with the Quality of Education: Customer Satisfaction Index // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 182. – Pp. 566–573. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.782>



30. YuQi Shang, Jaemjan Sriarunrasmee, Rathapol Pradubwate. The effectiveness of a flipped-classroom instructional model developed by using a practice platform with gamification // *Educational Administration: Theory and Practice*. – 2024. – Vol. 30, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.2590>

31. Yovkova B., Peytcheva-Forsyth R. Incorporation of flipped classroom in teaching students with special educational needs to enhance inclusive education in higher education // *INTED2024 Proceedings: 18th International Technology, Education and Development Conference (Valencia, Spain, 4–6 March, 2024)*. – IATED, 2024. – Pp. 6397–6406. DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1678>

References

1. Bagrationi K. A., Filonovich S. R. How Leadership in Higher Education Is Different from Leadership in Traditional Business Organizations. *Educational Studies*, 2024, no. 2, pp. 42–47. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16271>

2. Borzova T. A. Principles of Organizing Self-directed Learning of First-year Students within the Flipped Classroom Technology. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, issue 8–9, pp. 80–88. (In Russian) <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>

3. Bychkova D. D. Formation of professional competencies of future subject teachers in the field of creating digital educational resources. *Informatics and Education*, 2021, no. 3, pp. 23–30. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-3-23-30>

4. Vaseva E. S., Buzhinskaya N. V. Development of digital competencies of future teachers during organizing interuniversity events. *Informatics and Education*, 2022, vol. 37, issue 2, pp. 34–41. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-2-34-41>

5. De Jaegher Lut. What Is the Impact of the Flipping the Classroom Instructional E-Learning Model on Teachers. *Educational Studies*, 2020, no. 2, pp. 175–203. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-175-203>

6. Zagumenov Yu. L. Using the Technology of Blended Learning “Flipped Classroom” in the Formation of Leadership Qualities in Future IT Specialists. *Open Education*, 2023, vol. 27, issue 2, pp. 16–26. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-2-16-26>

7. Zagumenov Yu. L. Development of Managerial Competencies of Students on the Basis of Democratization and Informatization of Educational Process at the University. *Open Education*, 2020, vol. 24, issue 2, pp. 55–64. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-55-64>

8. Isupova N. I., Suvorova T. N. Gamification of the educational process using the “flipped classroom” technology. *Prospects of Science and Education*, 2019, vol. 41, issue 5, pp. 412–427. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.29>

9. Kulagina A. A. The application of the “flipped class” technology in the educational process of the higher educational process. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and psychology*, 2022, vol. 59, issue 2, pp. 138–146. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26456/vtspyped/2022.2.138>

10. Manakova L. M. Integration of the Presentation of Educational Material in the Flipped Learning Model. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, issue 5, pp. 85–94. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94>

11. Meshcheryakova L. V., Martynova Ju. V. Didactic justification for implementing MOOCs and the “flipped classroom” technology in the framework of continual teacher training. *Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2021, vol. 10, issue 2, pp. 26–31. DOI: <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2021-2-26-31>

12. Puchkouskaya T. O. Competences of a teacher in the context of global trends of digital transformation of processes in the education system [Electronic resource]. *Pedagogy of informatics*, 2020, no 3, pp. 1–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44329220> (date of access: 10.09.2025). (In Russian)



13. Abeysekera L., Dawson P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 2015, vol. 34, issue 1, pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
14. Anderson E. W., Fornell C. Foundations of the American Customer Satisfaction Index. *Total Quality Management*, 2000, vol. 11, issue 7, pp. 869–882. DOI: <https://doi.org/10.1080/09544120050135425>
15. del Arco I., Mercade-Mele P., Ramos-Pla A., Flores-Alarcia O. Bibliometric analysis of the flipped classroom pedagogical model: Trends and strategic lines of study. *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1022295>
16. Gudex C. The flipped classroom: A new perspective. *Medical Writing*, 2022, vol. 31, issue 3, pp. 80–82. DOI: <https://doi.org/10.56012/bqsg2974>
17. Han H., Rokenes F. M. Flipped classroom in teacher education: A scoping review. *Frontiers in Education*, 2020, vol. 5. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.601593>
18. Jurmey P., Lham Ts., Lhadon K., Tashi P. Flipped Classroom: Prospect in Freeing up Classroom Instructional Hours and Students' Attitude Towards Flipped Classroom Strategy. *Educational Innovation and Practice*, 2022, vol. 5, issue 1, pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.17102/5.1.eip.2022>
19. Khaldi A., Bouzidi R., Nader F. Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 2023, vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
20. Linling Zhong. Towards the pivotal factors for the influence of flipped classroom on students' self-regulated learning and EFL speaking competence. *Cogent Education*, 2024, vol. 11, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351733>
21. Long T., Cummins J., Waugh M. Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives. *Journal of Computing in Higher Education*, 2017, vol. 29, pp. 179–200. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9119-8>
22. Martinez-Jimenez R., Ruiz M. C. Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom. *International Journal of Management Education*, 2020, vol. 18, issue 3. DOI: <https://10.1016/j.ijme.2020.100422>
23. Murillo-Zamorano L. R., Lopez-Sanchez J. A., Godoy-Caballero A. L. How the flipped classroom affects knowledge, skills and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers and Education*, 2019, vol. 141. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103608>
24. Nouri J. The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016, vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
25. Oudbier J., Spaai G., Timmermans K., Boerboom T. Enhancing the effectiveness of flipped classroom in health science education: a state-of-the-art review. *BMC Medical Education*, 2022, vol. 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03052-5>
26. Sablic M., Miroslavljevic A. Implementing Flipped Classroom in the Digital Learning Environment. *Education and Self-Development*, 2024, vol. 19, issue 1, pp. 38–49. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.19.1.04>
27. Sorokin A., Sakharova E. Dalton-Plan in the Context of Reforms of the Training Process in Soviet Higher Education in 1920–1930s. *The Anthropologist*, 2016, vol. 23, issue 1, pp. 120–125. DOI: <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891932>
28. Suvendu R., Deb P. S. AI-Driven Flipped Classroom: Revolutionizing Education Through Digital Pedagogy. *British Journal of Education, Learning and Development Psychology*, 2024, vol. 7, issue 2, pp. 169–179. DOI: <https://doi.org/10.52589/BJELDP-LTDJFLIH>
29. Yanova N. Assessment of Satisfaction with the Quality of Education: Customer Satisfaction Index. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 182, pp. 566–573. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.782>



30. YuQi Shang, Jaemjan Sriarunrasmee, Rathapol Pradubwate. The effectiveness of a flipped-classroom instructional model developed by using a practice platform with gamification. *Educational Administration: Theory and Practice*, 2024, vol. 30, issue 4. DOI: <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.2590>

31. Yovkova B., Peytcheva-Forsyth R. Incorporation of flipped classroom in teaching students with special educational needs to enhance inclusive education in higher education. *INTED2024 Proceedings: 18th International Technology, Education and Development Conference (Valencia, Spain, 4–6 March, 2024)*. IATED, 2024, pp. 6397–6406. DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1678>

Информация об авторе

Загумённов Юрий Леонидович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и социально-гуманитарных дисциплин, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Минский филиал, г. Минск, Республика Беларусь, <https://orcid.org/0000-0001-6930-2494>, inedu@mail.ru

Information about the Author

Yuri L. Zagumennov – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Information Technologies and Social and Humanitarian Disciplines, Minsk Branch of Plekhanov Russian University of Economics, Minsk, Republic of Belarus, <https://orcid.org/0000-0001-6930-2494>, inedu@mail.ru

Поступила: 15.12.2025; одобрена после рецензирования: 12.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 15.12.2025; approved after peer review: 12.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.09

Обоснование организационно-педагогических условий программы повышения квалификации на основе апробации авторского курса «Тайм-менеджмент в деятельности преподавателя высшей школы»

Маркелов Александр Константинович

Казанский национальный исследовательский технологический университет,
г. Казань, Россия

Аннотация. *Введение.* В настоящее время наблюдается недостаточная развитость навыков самоорганизации у студентов, что влияет на процесс профессионального становления. Данная проблема имеет несколько причин: высокая нагрузка современных обучающихся; особенности постиндустриального общества с преобладающей ролью информации; недостаточный уровень мотивации; неумение эффективно распределять время; отсутствие поддержки со стороны преподавателей; низкий уровень знаний об эффективном планировании и самоорганизации. Данная проблема требует не только поиска путей повышения самоорганизации у студентов, но и соответствующей подготовки преподавателей, в том числе в рамках курсов повышения квалификации. Цель статьи – научное обоснование организационно-педагогических условий реализации повышения квалификации по направлению «Тайм-менеджмент». *Методология.* Методологической основой исследования выступают компетентностный, деятельностный, интегративный подходы. Компетентностный подход ставит в центр образования получение необходимых компетенций обучающимися. Деятельностный подход выявляет наиболее эффективные формы обучения через активное участие обучаемых в творческой, исследовательской и практической работе. Интегративный подход предполагает взаимопроникновение идей, понятий, принципов с целью формирования целостной картины окружающего мира и комплексной системы научных знаний. *Результаты.* Инновация заключается во внедрении новых подходов к содержанию образования – традиционные курсы по тайм-менеджменту направлены, как правило, на общее усвоение технологий управления временем, не углубляясь в особенности сферы образования. В статье описывается авторский курс повышения квалификации для преподавателей вузов «Тайм-менеджмент в деятельности преподавателя высшей школы». Данное обучение проходило в ноябре, декабре 2025 г. на базе Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов имени А. А. Кирсанова Казанского национального исследовательского технологического университета. Дополнительная профессиональная программа рассчитана на 16 академических часов, обучение прошли 25 преподавателей. В работе рассматриваются вопросы организации повышения квалификации педагогических работников в высшем учебном заведении, приобщения преподавателей к культуре управления временем, создания оптимальных организационно-педагогических условий для качественного получения необходимых компетенций в формате микростепенного обучения. *Выводы.* В статье рассмотрены цели, задачи курса, а также формируемые компетенции у преподавателей, тематические блоки занятий, форма аттестации по итогу прохождения обучения. Предложенные организационно-педагогические условия могут слу-

жить основной для эффективного внедрения дополнительных программ повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: высшее образование; образование; преподаватели; деятельностный подход; интегративный подход; компетентностный подход; организационно-педагогические условия; повышение квалификации; микростепенное обучение; тайм-менеджмент.

Для цитирования: Маркелов А. К. Обоснование организационно-педагогических условий программы повышения квалификации на основе апробации авторского курса «Тайм-менеджмент в деятельности преподавателя высшей школы» // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 129–142. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.09>

Original article

Justification of the Organizational and Pedagogical Conditions of the Advanced Training Program Based on the Testing of the Author’s Course “Time Management in the Activities of a Higher Education Teacher”

Aleksandr K. Markelov

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Abstract. *Introduction.* Currently, students’ self-organization skills are underdeveloped, which impacts their professional development. This problem has several causes: the high workload of modern students; the characteristics of a post-industrial society with its predominant role of information; insufficient motivation; inability to effectively manage time; lack of support from teachers; and low knowledge of effective planning and self-organization. This problem requires not only finding ways to improve students’ self-organization but also appropriate training for teachers, including through advanced training courses. The purpose of this article is to provide a scientific substantiation of the organizational and pedagogical conditions for implementing advanced training in the field of “Time Management”. *Methodology.* The main methodological approaches of the study are competence-based, activity-based, and integrative. The competence-based approach places the acquisition of the necessary competencies by students at the center of education. An activity-based approach identifies the most effective forms of learning through students’ active participation in creative, research, and practical work. An integrative approach involves the interpenetration of ideas, concepts, and principles to form a holistic picture of the surrounding world and a comprehensive system of scientific knowledge. *Results.* The innovation lies in the introduction of new approaches to educational content; traditional time management courses are typically aimed at the general acquisition of time management techniques, without delving into the specifics of the educational field. This article describes a proprietary advanced training course for university teachers, “Time Management in the Work of Higher Education Teachers”. This training took place in November and December 2025 at the A. A. Kirsanov Center for Retraining and Advanced Training of University Teachers at Kazan National Research Technological University. The additional professional program is designed for 16 academic hours, and 25 teachers completed the training. This paper examines the organization of professional development for teaching staff at higher education institutions, integrating them into a culture of time management, and creating optimal organizational and pedagogical conditions for the high-quality acquisition of



essential competencies through microdegree training. *Conclusions.* The article examines the goals and objectives of the course, as well as the competencies developed by teachers, thematic units of study, and the form of certification upon completion of the training. The proposed organizational and pedagogical conditions can serve as the basis for the effective implementation of additional educational programs for professional development for higher education teachers.

Keywords: higher education; education; teachers; activity-based approach; integrative approach; competency-based approach; organizational and pedagogical conditions; professional development; micro-degree learning; time management.

For Citation: Markelov A. K. Justification of the Organizational and Pedagogical Conditions of the Advanced Training Program Based on the Testing of the Author's Course "Time Management in the Activities of a Higher Education Teacher". *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 129–142. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.09>

Введение. Актуальность проблемы проектирования дополнительного образования преподавателей высшей школы обусловлена рядом причин: высоким уровнем требований к педагогической деятельности, цифровизацией образовательной среды, усилением информационной турбулентности общества и возрастанием роли информационных потоков, динамичностью общественного развития, изменением концепции профессионального образования. Непрерывное образование служит обязательным звеном глобальной образовательной системы, в результате которой человек адаптируется к постоянным изменениям, формирует и развивает необходимые компетенции, устраняет методические дефициты.

Непрерывное образование в современной науке можно рассматривать как систему взглядов на образовательную практику, провозглашающую учебную деятельность личности как неотъемлемую и естественную составляющую его образа жизни в любом возрасте; главной целью выступает постоянное обогащение творческого потенциала личности [1]. Кроме того, непрерывное образование есть целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности

и всестороннее обогащение ее духовного мира. Системообразующим фактором непрерывного образования выступает целостность, т. е. глубокая интеграция всех элементов, систем и процессов образования [2].

Педагогический профессионализм во многом зависит от компетентности преподавателя, его готовности постоянно повышать уровень знаний, стремления к саморазвитию и самосовершенствованию. Под педагогическим профессионализмом следует понимать «интегративное свойство личности, объединяющее всю научную и учебно-воспитательную деятельность преподавателя, выступающее как комплекс психолого-педагогических компетенций, выражающихся в его способности и готовности к эффективному решению задач профессиональной деятельности» [3, с. 113]. Современный мир требует от преподавателя собранности, гибкости, адаптивности к изменениям, и во многом педагогический профессионализм зависит от способности постоянно повышать собственную квалификацию, обучаться и находить новые перспективы для профессионального роста.

Активное распространение получают программы микростепенного обучения, что способствует кастомизации системы



высшего и дополнительного образования. Под микростепенным обучением следует понимать новый формат дополнительного образования, при котором процесс получения знаний делится на небольшие интервальные занятия. Учебный контент при этом разбивается на небольшие порции информации, которые лучше усваиваются. К достоинствам такой формы следует отнести высокую концентрацию внимания, доступность, мобильность и модульность [4].

Преподаватель, владеющий технологиями управления временем, способен передавать знания в этом направлении студентам, что способствует формированию и развитию в них самоорганизации – стремления субъекта к осознанной деятельности, направленной на упорядочение и организацию собственной жизни. Самоорганизация включает в себя навыки долгосрочного планирования, умение расставлять приоритеты, а также технологии управления временем, концентрацией внимания и энергией.

Целью данной статьи выступает обоснование организационно-педагогических условий программы повышения квалификации «Тайм-менеджмент в деятельности преподавателя высшей школы», описание апробации курса на примере Казанского национального исследовательского технологического университета. Для достижения поставленной цели была создана рабочая программа курса, подготовлен контент, проведены занятия в рамках плана обучения.

Методология. Во многом основу современной системы дополнительного профессионального образования преподавателей вузов составляет интегративный комплекс условий [5]: модернизация процесса профессиональной переподготовки преподавателей к актуальному состоянию и современным требованиям образовательной среды; улучшение

качества психолого-педагогического сопровождения всех уровней высшего образования; проектирование профессионально-личностных маршрутов за счет освоения программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации; привлечение обучающихся высших учебных заведений к исследовательской деятельности совместно с преподавателями вузов; применение рациональных инновационных форм организации учебного процесса профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы.

В современной психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, в которых отражаются особенности формирования и развития профессионализма преподавателей высшей школы. Это работы следующих ученых: Е. В. Бондаревской [6], Н. В. Кузьминой [7], В. Е. Медведева [8], Л. М. Митиной [9], П. Н. Осипова [10], В. А. Слостенина [11] и др. Вопросам профессиональной подготовки преподавателей вузов посвящены работы М. Ф. Галиханова [12], Л. И. Гурье [13], В. Г. Иванова [14], У. А. Казаковой [15], В. В. Кондратьева [16], Г. У. Матушанского [17], В. М. Приходько [18], А. Е. Сережкиной [19], Ф. Т. Шагеевой [20] и др.

Проектирование процесса дополнительного образования преподавателей вузов возможно с применением компетентностного, деятельностного и интегративного подходов.

И. С. Казаков и У. А. Казакова в рамках компетентностного подхода рассматривают инварианты компетентности как компоненты профессиональных компетенций [21]. Их сущностными признаками выступают: постоянство, устойчивость, повторяемость, фундаментальность, общность, многоуровневость, воспроизводимость, прогностич-



ность, универсальность, соответствие логике образовательного процесса. Инварианты компетентностей возможно рассматривать и в контексте профессионального стандарта преподавателя высшей школы, в котором описаны обобщенные трудовые функции педагога. Понятие «компетентность», по мнению И. А. Зимней, можно рассматривать как некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем являются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений [22]. В работе Г. А. Сергеева под компетенцией понимаются «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность» [23]. В данной статье компетенция рассматривается как набор знаний, умений и навыков для выполнения профессиональной деятельности на высоком уровне.

В работе [24] для формирования компетентности преподавателя высшей школы выделяются следующие этапы: когнитивно-ориентированное обучение, деятельностно-ориентированное обучение, личностно-ориентированное обучение. Сознательный переход от работы с информацией к практико-ориентированным заданиям, а затем к интроспекции и саморефлексии представляется значимым для качественного формирования, развития и совершенствования компетенций преподавателя высшей школы.

Следует отметить высокую роль гибких компетенций преподавателя высшей школы (*soft skills*), к которым можно отнести: эмоциональный интеллект, эмпатию, критическое мышление, организаторские способности, навыки ар-

гументации и убеждения, лидерские качества, межкультурное взаимодействие [25]. Во многом данные универсальные компетенции обуславливают успешность деятельности преподавателя, а также формирование в нем обучаемости как качества личности, что находит отражение в постоянном стремлении к саморазвитию, повышению квалификации, а следовательно, его участие в роли дополнительного образования в системе вуза будет постоянным и эффективным.

В работе О. М. Коломиец [26] рассматривается структура компетенции преподавателя, в котором деятельность связана с носителем, т. е. субъектом деятельности – самим преподавателем; таким образом, личностные и профессиональные качества педагога опосредуют его деятельность, определяют ее характер, уровень выполнения, результаты. Сама деятельность оказывает влияние на личностные и профессиональные качества субъекта-преподавателя, являясь во многом причиной их качественных изменений.

В труде А. В. Овсянниковой [27] выделены интегративные компоненты профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, а также описан интегративный уровень, характеризующийся тем, что педагог, который владеет высшей степенью продуктивного уровня, обладает техникой педагогического общения и соответствующими личностными качествами, профессионально компетентен для участия в коллективном процессе воспитания. Интегративный характер во многом обусловлен «вхождением» новых компетенций в структуру личности преподавателя.

В монографии [28] рассмотрены приоритетные направления инновационной деятельности вуза, среди которых отмечается «создание технологий непрерывного образования, которое должно стать



доступным, развивающим и опережающим. Непрерывность во многом характеризуется постоянным характером повышения квалификаций, что показывает актуальность непрерывного образования для преподавателя высшей школы.

Результаты. Проектирование курсов повышения квалификации в Казанском национальном исследовательском технологическом университете осуществляется в рамках работы Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов имени А. А. Кирсанова. Преподаватели университета имеют возможность разрабатывать дополнительные программы образования и обучать коллег новым навыкам, способствовать формированию у них необходимых компетенций. В исследовании [29] отмечается, что наибольший интерес у преподавателей Казанского национального исследовательского технологического университета вызывают курсы, связанные с умением подготовить комплекс электронных образовательных ресурсов, а наименьший спрос демонстрируется к программам психолого-педагогических теорий и технологий компьютерного обучения. По данным исследования [30] можно сделать вывод об актуальности курсов цифровой направленности, которые включают в себя и технологии искусственного интеллекта.

Актуальность и значимость программы в области технологий управления временем обусловлена рядом причин, главная из которых – высокая загруженность преподавателей вузов, малое количество свободного времени, а также мультизадачность и разноплановый характер профессиональной деятельности. Преподаватель должен не только проводить занятия, но и писать статьи, научные работы, методические пособия, участвовать в разработке онлайн-курсов, реализовывать профориентацион-

ные мероприятия со школьниками, обеспечивать воспитательную деятельность в работе со студентами. Постоянный дефицит времени приводит к эмоциональному выгоранию, «истощению» ресурсов педагога, и технологии управления временем могут служить хорошим рабочим инструментом для грамотного планирования, причем не только профессиональной деятельности, но и других сфер жизни.

Рабочая программа по курсу повышения квалификации «Тайм-менеджмент в деятельности преподавателя высшей школы» рассчитана на 16 академических часов, форма обучения – очно-заочная. Цели обучения можно выразить следующим образом: совершенствование профессиональных компетенций и повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации, необходимых для осуществления профессиональной педагогической деятельности (получение знаний по технологиям управления временем в образовательном процессе, применение методик тайм-менеджмента в рамках планирования деятельности преподавателя высшей школы).

Планируемые результаты обучения определяются в знаниях, умениях и навыках – преподаватель по завершении курса должен:

- знать методические основы технологий тайм-менеджмента, технологии организации времени в образовательной среде, основы тайм-менеджмента в образовании;

- уметь планировать время, расставлять приоритеты, достигать долгосрочных целей;

- владеть навыками управления временем, методиками планирования в образовательном процессе.

В процессе обучения у преподавателей формируются следующие компетенции: умение конструировать содержание



учебных курсов, основываясь на логичности и достоверности предлагаемой информации; умение целесообразно выбирать и уместно применять способы и формы организации образовательной деятельности студентов; владение навыками последовательной реализации предъявляемой системы требований и объективности при оценке результатов.

Сам тайм-менеджмент можно понимать как технологии, обеспечивающие эффективное управление временем, концентрацией внимания и энергией с учетом долгосрочного планирования и расстановкой приоритетов [31]. В образовательный процесс тайм-менеджмент как педагогическая технология может быть внедрен следующими способами [32]: реализация с помощью компонентов процесса обучения на дисциплинах гуманитарного цикла; курсы в формате повышения квалификации по управлению временем; изучение литературы по тайм-менеджменту и саморазвитию; общение с бизнес-спикерами, коучами в области управления временем; корреляция навыков управления временем с бережливым производством; ведение дневника тайм-менеджмента, а также приложений, позволяющих отслеживать время; пропаганда здорового образа жизни, которая положительно сказывается на энергии и концентрации внимания субъекта.

Повышение квалификации является одним из элементов внедрения технологий тайм-менеджмента в образовательный процесс, и в ноябре–декабре 2025 г. прошла апробация курса, в обучении приняли участие 25 преподавателей.

Основные тематические блоки курса:

1. История тайм-менеджмента. Основы тайм-менеджмента.
2. Как меняется наша продуктивность в течение дня.
3. Основные технологии тайм-менеджмента.
4. Тайм-менеджмент в образовании.

5. Литература по тайм-менеджменту и саморазвитию.

Итоговая аттестация по курсу проводится в формате круглого стола, а также в виде выполнения рабочей тетради, которая включает в себя несколько заданий. К примеру, нужно указать запомнившиеся цитаты о времени; дать определения понятиям «время», «энергия», «концентрация внимания», «тайм-менеджмент»; указать основные технологии тайм-менеджмента, которые запомнились; «разбить слона на куски» – раздробить большую рабочую задачу на несколько маленьких, указать последовательность выполнения шагов и примерные временные ресурсы; проанализировать свой рабочий день с использованием хронометража; указать собственные хронофаги и способы избавления от них. Также в рабочей тетраде присутствует задание, связанное с технологиями искусственного интеллекта: преподавателям необходимо задать запрос (промпт) в любой системе ИИ, который должен помочь им улучшить свои отношения со временем. Ответ системы необходимо проанализировать, сделать выводы.

Одним из основных ресурсов при подготовке курса выступил учебник Н. В. Савиной и Е. В. Лопановой «Тайм-менеджмент в образовании» [33], в котором подробно описаны технологии тайм-менеджмента, способы проектирования долгосрочных целей, а также отдельное внимание уделено тайм-менеджменту руководителя в образовании. Многие преподаватели высшей школы совмещают преподавательскую деятельность с административной – управление кафедрами, руководство образовательными программами и др. Наличие административных функций влияет на управление временем в условиях, когда многие аспекты деятельности не зависят от самого преподавателя – продолжительность совещаний, срочные задачи, от-



четы. Однако правильное управление психофизиологическими ресурсами, временем, энергией способствует проактивному подходу к управлению временем, что бережет ресурсы преподавателя и способствует творческому характеру его деятельности.

По итогам обучения преподаватели повысили навыки управления временем, совершенствовали свои компетенции в области самоорганизации. Очно-заочный формат проведения курса был оправдан, так как на занятиях проходил диалог – много рассуждали о том, как управлять временем и можно ли, какие технологии тайм-менеджмента наиболее эффективны. Преподаватели делились личным опытом в области управления временем, а также рекомендациями по грамотному решению рабочих задач.

Для дальнейшей более эффективной работы по повышению квалификации преподавателей следует учесть выполнение следующих организационно-педагогических условий:

- составление индивидуальной траектории развития преподавателя: при конструировании плана работы на учебный год преподаватель совместно с заведующим кафедрой определяет, какие методические дефициты необходимо восполнить, какие компетенции сформировать или развить: осознанный подход к дополнительному образованию повышает качество самого обучения, а со стороны руководства способствует грамотному управлению кадровым потенциалом;

- использование электронных средств обучения: наличие презентаций, видеороликов, заданий на платформе университета повышает доступность курса, а также способствует вероятному возвращению к материалам занятий через время;

- формат смешанного обучения: идеально подходит в области дополнительного образования, и предельно важно

понимать значение очных форматов в этой комбинации: «живые» эмоции, личное общение зачастую необходимы для качественного получения знаний;

- концентрированное обучение: объединение в блоки, сокращение числа параллельных дисциплин и более глубокое изучение отдельного курса позволяет сосредоточить внимание слушателей, что способствует эффективности образовательных программ.

Выводы. Создание инновационной образовательной среды вуза предполагает грамотную интеграцию системы дополнительного профессионального образования в функционирование учреждения [34]. Высокий уровень развитости образовательной среды вуза и уровень личностно-профессионального развития профессорско-преподавательского состава взаимосвязаны и взаимозависимы: образовательная среда определяет вектор развития, а каждый отдельный представитель преподавательского сообщества вносит свой вклад в развитие образовательной среды.

Постоянно изменяется структура педагогической деятельности и задачи, которые она решает [35]. Структура целей профессионально-педагогической подготовки должна соответствовать социокультурным, социальным потребностям современного общества, а также потребностям личности преподавателя и повышению профессионального мастерства.

Реализация программы повышения квалификации «Тайм-менеджмент в деятельности преподавателя высшей школы» направлена на формирование и развитие у преподавателей навыков управления временем, энергией и концентрацией внимания. Методики тайм-менеджмента способствуют повышению удовлетворения качеством жизни, что выступает важным фактором для



успешной самореализации преподавателя [36].

Апробация авторского курса повышения квалификации «Тайм-менеджмент в деятельности преподавателя высшей школы» обеспечила следующие результаты:

- преподаватели повысили собственные навыки в области управления временем, совершенствовали свои компетенции в области самоорганизации;
- повысился интерес участников курса к вопросам саморазвития, что играет большую роль в деятельности преподавателя высшей школы;
- появилась возможность передачи знаний в области тайм-менеджмента от преподавателя студентам в рамках преподаваемых дисциплин или педагогического сопровождения.

В рабочей тетради, которая служила формой аттестации по курсу, преподаватели оценивали собственный уровень развитости навыков управления временем и его изменения в ходе обучения на курсе повышения квалификации. Задания позволяли слушателям конструировать собственное время, анализировать его с помощью различных методик и непосредственно применять их на практике. Осознанность по отношению

ко времени, формирование бережного отношения к нему – главный результат данной образовательной программы.

Во многом наличие дидактической системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов может служить драйвером развития и управления кадровым потенциалом университета, запуская трансформационные процессы в системе образования [37]. Формирование деловой самоорганизации субъекта, в данном случае преподавателя, способствует передаче знаний об управлении временем студентам, что развивает у них самоорганизацию как одну из универсальных компетенций.

В дальнейшем планируется обучение по данной программе новых преподавателей университета, в том числе и молодых кадров, которые только начинают свой профессиональный путь. Синергетический эффект очных занятий – когда в одной аудитории находятся преподаватели разных возрастов – обуславливает успешность данной программы: люди разных поколения делятся собственным опытом управления временем, а новые варианты и даже модернизация существующих технологий рождаются прямо в учебной аудитории.

Список источников

1. *Сергеев А. А., Сергеева М. Г.* Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования: монография. – Тверь: Изд. ВА ВКО, 2008. – 204 с.
2. *Сергеева М. Г.* Взаимодействие регионального рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства // *Alma mater.* – 2013. – № 1. – С. 48–55.
3. *Галиханов М. Ф., Казакова У. А., Мищенко Е. С.* Психолого-педагогическая подготовка преподавателей инженерных вузов в рамках дополнительного профессионального образования // *Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского.* – 2020. – № 3 (77). – С. 111–121.
4. *Монахова Г. А., Монахов Д. Н., Прончев Г. Б.* Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // *Образование и право.* – 2020. – № 6. – С. 299–304.
5. *Кондратьев В. В., Галихов М. Ф., Казакова У. А.* Психолого-педагогическая подготовка преподавателей инженерных вузов в процессе дополнительного профессионального образования // *Педагогика и психология образования.* – 2019. – № 4. – С. 104–118.



6. *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 25–28.
7. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография. – М.: Изд. ИЦПКС, 2001. – 144 с.
8. *Медведев В. Е.* О повышении квалификации преподавателей технических вузов // Высшее образование в России. – 2010. – № 2. – С. 21–26.
9. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело. – 2004. – 215 с.
10. *Осипов П. Н., Мавляева Л. С.* Повышение квалификации как условие инновационной деятельности преподавателей техникумов // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 5 (5). – С. 51–53.
11. *Сластенин В. А.* Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Педагогическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 4–8.
12. *Хусаинова Г. Р., Галиханов М. Ф.* Проблемы и перспективы подготовки преподавателей инженерного вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности через систему дополнительного профессионального образования // Управление устойчивым развитием. – 2022. – № 3 (40). – С. 104–113.
13. *Гурье Л. И.* Современные средства обучения в процессе повышения квалификации преподавателей вузов // Образовательные технологии и общество. – 2009. – Т. 12, № 1. – С. 324–327.
14. *Иванов В. Г., Кондратьев В. В.* Подготовка преподавателей к обучению будущих инженеров на основе междисциплинарного подхода // Инженерное образование. – 2016. – № 20. – С. 199–206.
15. *Алехин И. А., Казакова У. А.* Профессиональная психолого-педагогическая переподготовка преподавателей вузов на основе интегративного подхода // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 2 (62). – С. 151–156.
16. *Кондратьев В. В., Гурье Л. И., Кузнецова М. Н.* Особенности современной системы подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов // Казанская наука. – 2015. – № 6. – С. 16–22.
17. *Матушанский Г. У., Гарифуллина Р. Р., Завада Г. В.* Повышение квалификации преподавателя вуза по развитию научно-методической компетентности в условиях образовательного кластера // Инженерная педагогика. Т. 2, Вып. 17. – М.: Изд-во МАДИ, 2015. – С. 123–130.
18. *Приходько В. М., Соловьев А. Н.* Подготовка преподавателей технических дисциплин в соответствии с международными требованиями // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 44–45.
19. *Сережкина А. Е., Дмитриев М. Е., Дмитриева Л. М.* Подготовка и повышение квалификации преподавателей вузов в области информационных технологий для направления «Информационная безопасность» // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15, № 10. – С. 418–420.
20. *Шагеева Ф. Т.* Педагогическое мастерство преподавателя инженерного вуза: пути совершенствования // Высшее образование в России. – 2017. – № 10. – С. 88–93.
21. *Казаков И. С., Казакова У. А.* Реализация компетентного подхода в современном образовании // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 2 (66). – С. 29–34.
22. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 41 с.
23. *Сергеев Г. А.* Компетентность и компетенции в образовании: монография. – Владимир: Изд-во ВлГУ 2010. – 107 с.
24. *Бондин В. И., Латышева А. Т., Самыгин С. И.* Формирование компетенций преподавателя высшей школы: компетентностная парадигма образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 3. – С. 19–22.



25. Жукова К. Ю., Шагеева Ф. Т. Роль soft и hard skills в профессиональном и карьерном развитии начинающих преподавателей // Управление устойчивым развитием. – 2022. – № 6 (43). – С. 81–85.
26. Коломиец О. М. Деятельностная основа профессиональных компетенций преподавателя высшей школы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2015. – № 2. – С. 11–25.
27. Овсянникова А. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как психолого-педагогическая категория // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 148–154.
28. Богоудинова Р. З., Иванов В. Г., Шагеева Ф. Т. Научно-педагогические стратегии профессионального образования в исследовательском университете: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2017. – 328 с.
29. СЕРЕЖКИНА А. Е. Исследование потребности преподавателей вузов в профессиональном повышении квалификации по цифровым информационным технологиям // Управление устойчивым развитием. – 2025. – № 2 (57). – С. 97–101.
30. СЕРЕЖКИНА А. Е. Применение искусственного интеллекта в образовании // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сборник статей V Международной научно-практической конференции (Москва, 14–15 ноября 2024 г.). – М.: Изд-во МГППУ, 2024. – С. 743–755.
31. Маркелов А. К., Казакова У. А. Применение технологий тайм-менеджмента в образовательном процессе инженерного вуза // Инновации в инженерном образовании: сборник статей участников всероссийской научно-практической конференции (Москва, 10 апреля 2025 г.). – М.: Русайнс, 2025. – С. 134–140.
32. Маркелов А. К., Казакова У. А. Тайм-менеджмент как технология профессиональной самоорганизации студента инженерного вуза // Управление устойчивым развитием. – 2025. – № 3 (58). – С. 92–99.
33. Савина Н. В., Лопанова Е. В. Тайм-менеджмент в образовании: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2025. – 159 с.
34. Казакова У. А., Кондаретьев В. В., Кудрявцев Ю. М., Майстренко В. В. Образовательная среда вуза как ресурс научного и профессионально-педагогического развития преподавателя // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 1 (61). – С. 136–140.
35. Кудрявцев Ю. М., Казакова У. А. Основные положения концепции профессиональной психолого-педагогической переподготовки преподавателей инженерных вузов // Инженерная педагогика. Т. 3, вып. 17. – М.: Изд-во МАДИ, 2015. – С. 18–23.
36. Казакова У. А. Удовлетворенность педагогов высших учебных заведений качеством своей жизни: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2010. – 166 с.
37. Казакова У. А. Дидактическая система профессиональной подготовки преподавателей технических вузов на основе интеграции педагогического и инженерного знания: дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2021. – 541 с.

References

1. Sergeev A. A., Sergeeva M. G. *The Specialist Model in the Context of Continuous Professional Education*: monograph. Tver, 2008, 204 p. (In Russian)
2. Sergeeva M. G. Interaction of the Regional Labor Market and the Educational Services Market Taking into Account the Mechanism of Social Partnership. *Alma mater*, 2013, no. 1, pp. 48–55. (In Russian)
3. Galikhanov M. F., Kazakova U. A., Mishchenko E. S. Psychological and Pedagogical Training of Teachers of Engineering Universities within the Framework of Continuing Professional Education. *Issues of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University*, 2020, no. 3 (77), pp. 111–121. (In Russian)



4. Monakhova G. A., Monakhov D. N., Pronchev G. B. Microlearning as a Phenomenon of Digital Transformation of Education. *Education and Law*, 2020, no. 6, pp. 299–304. (In Russian)
5. Kondratyev V. V., Galikhov M. F., Kazakova U. A. Psychological and Pedagogical Training of Teachers of Engineering Universities in the Process of Continuing Professional Education. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2019, no. 4, pp. 104–118. (In Russian)
6. Bondarevskaya E. V. Humanistic Paradigm of Personally-Centered Education. *Pedagogy*, 1997, no. 4, pp. 25–28. (In Russian)
7. Kuzmina N. V. *Acmeological Theory of Improving the Quality of Training Education Specialists*: monograph. Moscow, 2001, 144 p. (In Russian)
8. Medvedev V. E. On Advanced Training of Teachers of Technical Universities. *Higher Education in Russia*, 2010, no. 2, pp. 21–26. (In Russian)
9. Mitina L. M. *Teacher as a Person and a Professional*. Moscow: Delo Publ., 2004, 215 p. (In Russian)
10. Osipov P. N., Mavlyaeva L. S. Advanced Training as a Condition for Innovative Activities of Technical School Teachers. *Continuing Professional Education in the Country and the World*, 2013, no. 5 (5), pp. 51–53. (In Russian)
11. Slastyonin V. A. Activity-Based Content of Professional and Personal Development of a Teacher. *Pedagogical Science and Education*, 2006, no. 4, pp. 4–8. (In Russian)
12. Khusainova G. R., Galikhanov M. F. Problems and Prospects of Training Teachers of an Engineering University for Innovative Professional and Pedagogical Activity through the System of Continuing Professional Education. *Sustainable Development Management*, 2022, no. 3 (40), pp. 104–113. (In Russian)
13. Gurye L. I. Modern Teaching Tools in the Process of Continuing Education of University Teachers. *Educational Technologies and Society*, 2009, vol. 12, issue 1, pp. 324–327. (In Russian)
14. Ivanov V. G., Kondratyev V. V. Training Teachers to Teach Future Engineers Based on an Interdisciplinary Approach. *Engineering Education*, 2016, no. 20, pp. 199–206. (In Russian)
15. Alekhin I. A., Kazakova U. A. Professional psychological and pedagogical retraining of university teachers based on an integrative approach. *The world of education – education in the world*, 2016, no. 2 (62), pp. 151–156. (In Russian)
16. Kondratyev V. V., Gurye L. I., Kuznetsova M. N. Features of the modern system of training and advanced training of university teachers. *Kazan science*, 2015, no. 6, pp. 16–22. (In Russian)
17. Matushansky G. U., Garifullina R. R., Zavada G. V. Advanced training of a university teacher in the development of scientific and methodological competence in the context of educational cluster. *Engineering pedagogy*. Vol. 2, Issue 17. Moscow, 2015, pp. 123–130. (In Russian)
18. Prikhodko V. M., Solovyov A. N. Training of Teachers of Technical Disciplines in Accordance with International Requirements. *Higher Education in Russia*, 2008, no. 10, pp. 44–45. (In Russian)
19. Serezhkina A. E., Dmitriev M. E., Dmitrieva L. M. Training and Advanced Training of University Teachers in Information Technology for the “Information Security” Program. *Bulletin of the Kazan Technological University*, 2012, vol. 15, issue 10, pp. 418–420. (In Russian)
20. Shageeva F. T. Pedagogical Skills of an Engineering University Teacher: Ways to Improve. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 10, pp. 88–93. (In Russian)
21. Kazakov I. S., Kazakova U. A. Implementation of a Competency-Based Approach in Modern Education. *The World of Education – Education in the World*, 2017, no. 2 (66), pp. 29–34. (In Russian)



22. Zimnyaya I. A. *Key Competencies as a Results-Target Basis for a Competency-Based Approach in Education*. Moscow, 2004, 41 p. (In Russian)
23. Sergeev G. A. *Competence and Competencies in Education*: monograph. Vladimir, 2010, 107 p. (In Russian)
24. Bondin V. I., Latysheva A. T., Samygin S. I. Formation of Higher Education Teacher Competencies: A Competency-Based Paradigm of Education. *Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences*, 2020, no. 3, pp. 19–22. (In Russian)
25. Zhukova K. Yu., Shageeva F. T. The Role of Soft and Hard Skills in the Professional and Career Development of Novice Teachers. *Sustainable Development Management*, 2022, no. 6 (43), pp. 81–85. (In Russian)
26. Kolomiets O. M. Activity-Based Framework for Professional Competencies of Higher Education Teachers. *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 2015, no. 2, pp. 11–25. (In Russian)
27. Ovsyannikova A. V. Professional competence of a university teacher as a psychological and pedagogical category. *Bulletin of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2010, no. 121, pp. 148–154. (In Russian)
28. Bogoudinova R. Z., Ivanov V. G., Shageeva F. T. *Scientific and pedagogical strategies of professional education at a research university*: monograph. Kazan: SHkola Publ., 2017, 328 p. (In Russian)
29. Serezhkina A. E. Study of the needs of university teachers for professional development in digital information technologies. *Sustainable Development Management*, 2025, no. 2 (57), pp. 97–101. (In Russian)
30. Serezhkina A. E. Application of artificial intelligence in education. *Digital humanities and technologies in education (DHTE 2024)*: Collection of articles from the V International scientific and practical conference (Moscow, November 14–15, 2024). Moscow: Publishing House of the Moscow State University of Psychology and Education, 2024, pp. 743–755. (In Russian)
31. Markelov A. K., Kazakova U. A. Application of time management technologies in the educational process of an engineering university. *Innovations in engineering education*: Collection of articles by participants of the All-Russian scientific and practical conference (Moscow, April 10, 2025). Moscow: Rusains Publ., 2025, pp. 134–140. (In Russian)
32. Markelov A. K., Kazakova U. A. Time management as a technology of professional self-organization of students of an engineering university. *Sustainable Development Management*, 2025, no. 3 (58), pp. 92–99. (In Russian)
33. Savina N. V., Lopanova E. V. *Time management in education*: textbook for universities. Moscow: Yurait Publ., 2025, 159 p. (In Russian)
34. Kazakova U. A., Kondaretyev V. V., Kudryavtsev Yu. M., Maistrenko V. V. The educational environment of the university as a resource for scientific and professional-pedagogical development of a teacher. *The world of education – education in the world*, 2016, no. 1 (61), pp. 136–140. (In Russian)
35. Kudryavtsev Yu. M., Kazakova U. A. Basic provisions of the concept of professional psychological and pedagogical retraining of teachers of engineering universities. *Engineering pedagogy*. Vol. 3, issue 17. Moscow, 2015, pp. 18–23. (In Russian)
36. Kazakova U. A. *Satisfaction of teachers of higher educational institutions with the quality of their lives*: Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Kazan, 2010, 166 p. (In Russian)
37. Kazakova U. A. *Didactic System of Professional Training of Teachers of Technical Universities Based on the Integration of Pedagogical and Engineering Knowledge*: Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Kazan, 2021, 541 p. (In Russian)



Информация об авторе

Маркелов Александр Константинович – ассистент кафедры «Инженерной педагогики», Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-4775-0462>, aleksandr_markelov_00@bk.ru

Information about the Author

Aleksandr K. Markelov – Assistant of the Department of Engineering Pedagogy, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-4775-0462>, aleksandr_markelov_00@bk.ru

Поступила: 27.12.2025; одобрена после рецензирования: 18.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 27.12.2025; approved after peer review: 18.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вестник педагогических инноваций. 2026. № 1 (81)

Journal of Pedagogical Innovations, 2026, no. 1 (81)

Научная статья

УДК 37.047

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.10

Старшеклассник педагогического класса: характеристики, предпочтения, особенности самовосприятия как наставника

Лисецкая Елена Вениаминовна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Ваштаева Валерия Анатольевна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема самовосприятия учащегося класса психолого-педагогической направленности, акцентируется внимание на его двойственной роли: старшеклассник выступает одновременно как наставник для младших школьников и как наставляемый для студентов и преподавателей вуза. На основе данных онлайн-анкетирования анализируется восприятие учениками своей наставнической деятельности. Исследование охватывает вопросы мотивации, организации коммуникации, значимости доверия и профессионализма, а также выявляет предпочитаемые формы поддержки и способы решения трудностей. Используемые методы опроса и анализа количественных и качественных данных позволили выявить ключевые факторы эффективности наставничества и сформулировать рекомендации для совершенствования программ педагогического сопровождения. Представленный материал может быть использован в практике учителей, педагогов, методистов и исследователей для создания условий личностного и профессионального роста обучающихся классов психолого-педагогической направленности.

Ключевые слова: наставничество; самовосприятие; классы психолого-педагогической направленности; старшеклассники; профессиональное развитие; педагогическая поддержка; образовательное взаимодействие.

Для цитирования: Лисецкая Е. В., Ваштаева В. А. Старшеклассник педагогического класса: характеристики, предпочтения, особенности самовосприятия как наставника // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 143–152. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.10>



Финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062/6 от 10 июля 2025 г. по теме «Система наставничества (ребенок – студент – преподаватель вуза) для одаренных детей в условиях образовательной среды».

Original article

High School Student of a Pedagogical Class: Characteristics, Preferences, and Features of Self-Perception as a Mentor

Elena V. Lisetskaya

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Valeria A. Vashtaeva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article addresses the issue of self-perception among students of psychological and pedagogical classes, emphasizing their dual role as both mentors for younger schoolchildren and mentees for university students and faculty. Based on data from online surveys, the study analyzes how students perceive their mentoring activities. The research covers aspects of motivation, communication organization, the importance of trust and professionalism, and identifies preferred forms of support and strategies for overcoming difficulties. The employed methods of quantitative and qualitative data analysis enabled the identification of key factors influencing mentoring effectiveness and the formulation of recommendations to improve pedagogical support programs. The material can be utilized by teachers, educators, methodologists, and researchers to create conditions for the personal and professional development of students in psychological and pedagogical classes.

Keywords: mentoring; self-perception; psychological and pedagogical classes; high school students; professional development; pedagogical support; educational interaction.

For Citation: Lisetskaya E. V., Vashtaeva V. A. High School Student of a Pedagogical Class: Characteristics, Preferences, and Features of Self-Perception as a Mentor. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 143–152. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.10>

Financing. The article was prepared as part of the implementation of State Assignment no. 073-03-2025-062/6 dated July 10, 2025 for the implementation of the research work “Mentoring system (child – student – university teacher) for gifted children in an educational environment”.

В условиях развития современного образования актуальность приобретает система наставничества, которая является ключевым ресурсом, не только обеспечивающим эффективное формирование профессиональной компетентности будущих педагогов, но и стимулирующим фактором их личностного развития.

Наставничество позволяет создать пространство для трансляции опыта, развития коммуникативных и рефлексивных навыков, способствует адаптации и самореализации в профессиональной среде [2; 3; 15]. Система наставничества, реализуемая в психолого-педагогических классах, становится фундамен-



тальным инструментом качественного улучшения подготовки будущих педагогов и поддержки их профессионального становления в условиях быстро меняющейся образовательной среды [5].

Наставничество выступает не только как эффективный инструмент профессионального становления будущих учителей, но и как сложный психолого-педагогический феномен, обеспечивающий формирование ключевых компетенций и личностных качеств старшеклассников [6; 10; 12]. Важной особенностью рассматриваемой системы является ее двунаправленный характер: старшеклассники одновременно выступают в роли наставников и наставляемых. Этот процесс носит динамичный и контекстуально обусловленный характер, позволяя выявлять индивидуальные траектории профессионального и личностного развития, реализуясь через непрерывный процесс взаимодействия (обмен опытом и совместное решение задач) – взаимообучения и взаиморазвития.

Современные исследования [1; 7; 8; 9; 11; 14] подчеркивают важность системного и личностно ориентированного подходов к моделированию наставнических практик в профильных психолого-педагогических классах. В рамках данной модели наставничество представляет собой целостную педагогическую систему, важным элементом которой является создание специализированной среды взаимопомощи и взаимоподдержки, подкрепленной многоуровневым методическим сопровождением. Современные цифровые технологии выступают не просто инструментом, а новым ресурсом, который расширяет функциональные возможности наставничества, обеспечивая гибкую, интерактивную и непрерывную коммуникацию между наставниками и наставляемыми [9; 13].

Эмпирические исследования свидетельствуют о высокой значимости си-

стемы наставничества в психолого-педагогических классах как механизма, непосредственно влияющего на формирование профессиональной идентичности старшеклассников. Взаимодействие в формате наставник – наставляемый активизирует развитие у обучающихся коммуникативных, исследовательских и рефлексивных компетенций, которые являются неотъемлемыми компонентами педагогической деятельности [1; 4]. Специфичность наставничества в психолого-педагогических классах выражается в динамическом и гибком распределении ролей, адекватном уровню компетентности и педагогической зрелости участников, что способствует трансформации классической модели педагогического взаимодействия в более адаптивную и личностно ориентированную. Наставничество в данной образовательной среде не ограничивается простой стимуляцией мотивации к педагогической профессии, оно служит мощным катализатором глубинных психолого-педагогических изменений, оказывающих влияние на самооценку обучающихся, их систему профессиональных ориентиров и уровень социальной ответственности. В этом ключе наставничество выступает как средство формирования педагогического мировоззрения, способствующего комплексному развитию личности и интеграции ее в профессиональное сообщество.

В рамках данного исследования была проведена диагностическая работа, направленная на изучение опыта и восприятия наставничества среди учащихся психолого-педагогических классов. Для сбора данных использовалась специально разработанная форма онлайн-анкетирования, включающая вопросы, ориентированные на раскрытие личного опыта наставников и наставляемых, характер способов поддержки, а также ключевых факторов, влияющих на успешность наставнической деятельности.



В опросе приняли участие 210 респондентов (учащиеся 10-х и 11-х классов психолого-педагогической направленности г. Новосибирска), которые выступали как в роли наставников-старшекласников, оказывающих поддержку, помощь и руководство своим сверстникам и младшим школьникам, так и в роли наставляемых, принимающих эту поддержку и усваивающих опыт со стороны студентов и преподавателей вуза. Целью опроса было выявление особенностей и важнейших условий успешного наставничества, рассматриваемых непосредственно с позиций самих участников образовательного процесса. Вопросы анкеты позволили собрать развернутые ответы, отражающие личный опыт взаимодействия, способы помощи и факторы, способствующие эффективному выполнению ролей наставника и наставляемого в образовательной среде. Анализ полученных данных дает возможность глубже понять действующие психолого-педагогические механизмы поддержки и развития учащихся через наставничество, что обосновывает необходимость дальнейшего совершенствования имеющихся форм и методов.

Респонденты продемонстрировали разнообразие взглядов на приоритетные задачи наставника, что подчеркивает сложность и многогранность данной деятельности. Большинство участников исследования (85 %) отметили, что наиболее важной задачей они считают эмоциональную поддержку и мотивацию, рассматривая наставника не только как педагога, но и как значимого взрослого, способного преодолеть эмоциональные трудности и повысить индивидуальную мотивацию наставляемого. Значительная часть опрошенных (56 %) акцентировала внимание на необходимости помощи в учебе и развитии профессиональных навыков, подчеркивая значимость наставника как источника

компетентной поддержки и ориентации в образовательной траектории. Респонденты выделяли такие задачи, как обучение самостоятельности и ответственности (42 %), организацию совместной работы и проектов (38 %). Эти направления свидетельствуют о стремлении наставников формировать у наставляемых ключевые ценностные установки и готовность к конструктивному взаимодействию в коллективе. Дополнительно старшекласники указали следующие задачи: развитие лично значимых качеств будущего педагога; развитие лидерских навыков; поддержка участия в мероприятиях и помощь в организации; помощь в преодолении трудностей; развитие уверенности в силах ребенка; помощь в выборе профессии.

Анализируя ответы на вопрос о предпочтительных способах организации общения с наставляемыми, мы отметили стратегии, используемые наставниками для поддержания эффективной коммуникации. Большая часть респондентов указала на важность частых регулярных встреч (77 %), считая их основой для построения доверительных отношений и последовательного отслеживания динамики развития наставляемого. Также участники предпочитают более гибкий подход – взаимодействие по мере необходимости и при возникновении конкретных вопросов (58 %), что позволяет оперативно реагировать на актуальные запросы и задачи. Учащимися были отмечены современные способы организации коммуникации с помощью онлайн-платформ и мессенджеров (65 %), что отражает потребность в мобильности и доступности наставнической поддержки в цифровой среде. Некоторые респонденты выделили формат групповых занятий (27 %) как эффективный инструмент обмена опытом и формирования навыков совместной деятельности у наставляемых. Дополнительно



старшеклассники указывали следующие способы организации взаимодействия: совместные внеучебные мероприятия; виртуальные встречи; индивидуальные консультации.

Анализируя ответы на вопрос о проблемах, которые чаще всего возникают в процессе наставничества, мы получили важные инсайты, отражающие ключевые вызовы в реализации программ наставничества. Среди них респонденты выделили недостаток мотивации у наставляемого (81 %), что подчеркивает необходимость разработки мотивационных стратегий и индивидуального подхода для повышения заинтересованности участников. Проблема недопонимания и разных ожиданий, свидетельствующая о важности четкого согласования целей и формата взаимодействия между наставником и наставляемым для избегания конфликтов и повышения эффективности сотрудничества, отмечена 49 % учащихся психолого-педагогических классов. Сложности технического и организационного характера (отмеченные 29 % респондентов), а также отсутствие времени для регулярного общения (отмеченные 24 % респондентов) указывают на необходимость создания комфортных условий, оптимизации расписания и использования удобных цифровых инструментов коммуникации. Дополнительно старшеклассники отмечают: недостаток обратной связи; низкий уровень профессиональной подготовки наставника; личностные барьеры.

Анализируя данные, полученные на вопрос «Что для вас является главным признаком успешного наставничества?», можно выделить несколько ключевых критериев, отражающих разные аспекты эффективности наставнической деятельности. Среди респондентов 70 % отметили видимый прогресс в знаниях и умениях, что указывает на важность конкретных результатов в об-

учении и развитии компетенций. Также 70 % участников выделили улучшение коммуникативных навыков, что подчеркивает значимость развития социальных и профессиональных взаимодействий в процессе наставничества. Появление инициативы и креативности, признанное 63 % респондентов, свидетельствует о способности наставляемых проявлять самостоятельность и творческий подход к решению профессиональных задач. Кроме того, 45 % респондентов считают важным показателем успешного наставничества повышение уверенности и самостоятельности наставляемого, что отражает развитие личностных качеств и готовности к профессиональной деятельности. К уже выделенным ключевым критериям успешного наставничества старшеклассники указали следующие признаки: установление уважительных и доверительных отношений между наставником и наставляемым; развитие критического мышления; формирование профессиональных ценностей; способность наставника вдохновлять.

В ходе анализа ответов на вопрос «Какие задачи вы решаете в процессе наставничества?» выявлено несколько ключевых направлений, отражающих как профессиональное, так и личностное развитие старшеклассников. Значительная часть респондентов (79 %) отметила развитие профессиональных знаний и педагогических навыков как основную задачу, подчеркивая важность приобретения компетенций, необходимых для будущей деятельности; 75 % участников осознанно рассматривают наставничество как средство собственной самореализации и личностного роста. Задачи формирования уверенности в собственных силах и возможностях (60 %) и развития коммуникативных умений и навыков сотрудничества (56 %) также получили высокую оценку, что свидетельствует о комплекс-



ном подходе к развитию наставников как целостных личностей, способных эффективно взаимодействовать в профессиональной среде. Дополнительно старшеклассники-наставники указали следующие задачи, которые они решают в рамках своей роли: установление и поддержание доверительных отношений со сверстниками и младшими школьниками; развитие умения работать в коллективе; организация и проведение школьных мероприятий; помощь в подготовке к проверочным и контрольным работам; популяризация здорового образа жизни.

По результатам анализа ответов на вопросы, адресованные наставникам, можно сделать следующий промежуточный вывод: наставничество выступает как сложный, двусторонний и многогранный процесс, в котором старшеклассники-наставники реализуют личностные и профессиональные задачи, поддерживают учебно-воспитательный процесс и способствуют развитию компетенций у наставляемых. Выявлены ключевые проблемы, способы организации взаимодействия и критерии эффективности, что подчеркивает необходимость системного подхода к развитию и совершенствованию программ наставничества. Данные выводы задают основу для последующего рассмотрения опыта и мнений наставляемых, что позволит глубже понять влияние наставничества с обеих сторон взаимодействия на личностное и профессиональное становление обучающихся в образовательной среде.

В ходе опроса был задан вопрос: «Какую поддержку от наставника ты считаешь наиболее полезной?» Респонденты распределили свои предпочтения следующим образом: 68 % отметили помощь в организации учебного процесса как ключевой вид поддержки, подчеркивая важность системного сопровождения.

Советы по выбору профессионального пути оказались значимыми для 65 % участников, что отражает актуальность осознанного профессионального самоопределения среди школьников. Психологическую поддержку и мотивацию выделили 58 % респондентов, отмечая наставника как эмоционально поддерживающего и вдохновляющего. Обратная связь по выполненным заданиям была признана полезной 45 % опрошенных, что указывает на ценность конструктивной оценки и возможности для саморазвития. Сами старшеклассники-наставляемые предложили следующие варианты: помощь в решении конфликтных ситуаций (со сверстниками и учителями); совместное участие в учебных и внеучебных мероприятиях; поддержка в сложных ситуациях; возможность задать любые вопросы и получить на них ответы.

Анализируя данные по вопросу о желаемой частоте взаимодействия с наставником, можно выделить следующие тенденции. Большинство учеников предпочитают регулярный контакт, выбирая еженедельные встречи как наиболее оптимальные для поддержания устойчивого и эффективного диалога (76 %). Второй по популярности вариант – один-два раза в месяц (57 %). Некоторая часть респондентов отдает предпочтение взаимодействию «по мере необходимости», что отражает желание получать поддержку по конкретным вопросам и в моменты возникновения затруднений (44 %). Ответ «раз в полугодие» встречается редко (8 %), что указывает на низкую востребованность редких контактов в контексте эффективного наставничества. Старшеклассники-наставляемые предлагают следующие варианты: встречи два раза в неделю; регулярные активности без фиксированной частоты; еженедельные встречи в неформальной обстановке.

В ответах школьников на вопрос



о наиболее важных качествах наставника выделялись следующие аспекты:

– открытость и доверие, позволяющие создавать комфортную и безопасную атмосферу для общения и обмена опытом (90 %);

– доброе и терпеливое отношение наставника, способствующее укреплению мотивации, уверенности и эмоциональной поддержке (87 %);

– профессиональная компетентность наставника, которая обеспечивает качественное сопровождение в учебной и профессиональной деятельности (66 %);

– четкость и структурированность советов, что помогает лучше понимать путь решения задач и способствует развитию самостоятельности (49 %).

Кроме того, учащиеся отмечали значимость таких качеств, как эмпатия, искренность, коммуникабельность, ответственность, готовность наставника делиться опытом и знаниями, а также умение создавать дружелюбную атмосферу, способность вдохновлять, умение слушать и поддерживать.

Анализируя ответы на вопрос «Если возникают трудности, как Вы предпочитаете их обсуждать с наставником?», можно выделить следующие предпочтения участников. Большинство респондентов (88 %) отдают предпочтение обсуждению проблем лично на встречах, что обеспечивает непосредственный контакт и глубокое взаимопонимание. Второй по популярности формат – переписка и онлайн-чаты, важные для 53 % участников, что указывает на важность оперативности и удобства в коммуникации. Групповые обсуждения с другими наставляемыми выбирают 50 %, подчеркивая ценность коллективной поддержки и обмена опытом. Письменные отчеты и рекомендации менее востребованы – их предпочитают 14 % ответивших. Сами старшеклассники до-

полнительно предлагают следующие варианты обсуждения трудностей с наставником: обсуждения на внеучебных занятиях, использование голосовых сообщений и видеозвонков, ведение дневников, форматы творческих заданий и ролевых игр.

В результате проведенного исследования были рассмотрены вопросы, связанные с ролью, функциями и особенностями взаимодействия наставников и наставляемых в образовательной среде. Анализ предпочтений, проблем и ожиданий участников позволил выявить ключевые факторы, влияющие на эффективность наставничества: регулярность и удобство общения, важность доверия и профессионализма, разнообразие форм поддержки, а также индивидуальный подход к решению возникающих трудностей. Эмпирические данные, собранные в ходе диагностического исследования, подтверждают эффективность модели наставничества в психолого-педагогических классах: старшеклассники отмечают высокий уровень ценности получаемой поддержки как со стороны сверстников-наставников, так и в своей роли наставников. При этом наблюдается значимый рост профессионального самоопределения, коммуникативных и организаторских компетенций, а также развитие лидерских качеств и способности к коллективному решению задач.

Особое значение при реализации наставничества в психолого-педагогических классах следует уделить созданию благоприятных условий, включающих создание атмосферы доверия и поддержки между наставниками и наставляемыми, четкое структурирование ролей и задач для всех участников процесса, а также системное методическое сопровождение. Эти условия помогут создать основу для эффективного взаимодействия, будут способствовать развитию



мотивации к учебной и профессиональной деятельности, расширят возможности социальной адаптации обучающихся в условиях изменяющейся образовательной среды.

Таким образом, проведенное исследование определяет содержание наставничества и подчеркивает важность индивидуального подхода, регулярность межличностного взаимодействия и развития эмоционального интеллекта на-

ставников. Организация наставнической деятельности в классах психолого-педагогической направленности представляется перспективной педагогической технологией, способствующей интеграции педагогических ресурсов для формирования нового компетентного поколения педагогов, готовых к профессиональным вызовам и обладающих высоким уровнем личностной зрелости и ответственности.

Список источников

1. *Гаврутенко Т. В., Максимова С. Е.* Наставничество будущих учителей как механизм развития профессионального самосознания учащихся психолого-педагогических классов // *Наука и школа.* – 2022. – № 3. – С. 86–93.
2. *Дин В. В., Игнатович В. К.* Наставничество как средство формирования готовности молодого педагога к развитию одаренности обучающихся // *Педагогика: история, перспективы.* – 2022. – Т. 5, № 3. – С. 72–88.
3. *Дудина Е. А.* Наставничество одаренных как психолого-педагогическая проблема // *Вестник Томского государственного педагогического университета.* – 2022. – № 2 (220). – С. 39–49.
4. *Дьякова О. М.* Реализация психолого-педагогического сопровождения наставничества в школе // *Современное педагогическое образование.* – 2023. – № 8. – С. 57–61.
5. *Журавлева Н. Н.* О наставничестве как образовательном феномене // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* – 2025. – № 3 (59). – С. 36–42.
6. *Ковтун Н. В., Погосян Э. А., Павлова А. Н.* Наставничество в профессиональной подготовке студентов: тьюторская практика // *ЦИТИСЭ.* – 2025. – № 1 (43). – С. 402–415.
7. *Котик Е. М., Ловкова Е. А., Малькова А. А.* и др. Наставничество как форма работы с психолого-педагогическими классами // *Воспитание успешной личности: современные вызовы и тренды: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (Вологда, 29 ноября 2023 г.).* – Вологда: Изд-во ВоГУ, 2023. – С. 263–267.
8. *Кохан Н. В., Волохова В. И., Богданова Е. В.* и др. Научно-методическое сопровождение классов психолого-педагогической направленности // *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование.* – 2023. – Т. 6, № 2 (21). – С. 33–44.
9. *Обухова М. Ю., Цимбалова Е. Ю.* Наставничество как механизм развития педагогической одаренности учащихся классов психолого-педагогической направленности // *Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития.* – 2023. – № 1 (10). – С. 23–27.
10. *Пастухова И. П.* Наставничество в системе образования: от теории к практике // *Коучинг и наставничество: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25–26 апреля 2024 г.).* – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 208–213.
11. *Прокофьева Т. И.* Создание системы театрального наставничества в школах, осуществляющих работу с классами психолого-педагогической направленности // *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования.* – 2024. – № 4. – С. 75–83.



12. Салаватулина Л. П., Ворожейкина А. В. Наставническое сопровождение профессионального самоопределения учащихся профильных классов педагогической направленности: учебно-методическое пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2024. – 147 с.

13. Сергиенко И. В., Крымова М. А. Формирование педагога-наставника в условиях цифрового образовательного процесса // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 2 (39). – С. 204–209.

14. Симанская В. В., Шкредова А. С. Реверсивное наставничество как средство развития организаторских и коммуникативных склонностей у обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности // Управление развитием образования. – 2023. – № 1. – С. 74–77.

15. Щелина Т. Т. Наставничество как механизм профессиональной социализации будущих педагогов // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 3. – С. 287–291.

References

1. Gavrutenko T. V., Maksimova S. E. Mentoring of Future Teachers as a Mechanism for Developing Professional Self-Consciousness of Students in Psychological and Pedagogical Classes. *Science and School*, 2022, no. 3, pp. 86–93. (In Russian)

2. Din V. V., Ignatovich V. K. Mentoring as a Means of Forming a Young Teacher's Readiness to Develop the Giftedness of Students. *Pedagogy: History, Prospects*, 2022, vol. 5, issue 3, pp. 72–88. (In Russian)

3. Dudina E. A. Mentoring of Gifted Students as a Psychological and Pedagogical Problem. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2022, no. 2 (220), pp. 39–49. (In Russian)

4. Dyakova O. M. Implementation of Psychological and Pedagogical Support for Mentoring in Schools. *Contemporary Pedagogical Education*, 2023, no. 8, pp. 57–61. (In Russian)

5. Zhuravleva N. N. On Mentoring as an Educational Phenomenon. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2025, no. 3 (59), pp. 36–42. (In Russian)

6. Kovtun N. V., Pogosyan E. A., Pavlova A. N. Mentoring in Professional Training of Students: Tutoring Practice. *CITISE*, 2025, no. 1 (43), pp. 402–415. (In Russian)

7. Kotik E. M., Lovkova E. A., Malkova A. A. et al. Mentoring as a Form of Work with Psychological and Pedagogical Classes. *Educating a Successful Personality: Modern Challenges and Trends: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference Dedicated to the Year of the Teacher and Mentor (Vologda, November 29, 2023)*. Vologda: Publishing House of the Vologda State University, 2023, pp. 263–267. (In Russian)

8. Kokhan N. V., Volokhova V. I., Bogdanova E. V. et al. Scientific and Methodological Support of Psychological and Pedagogical Classes. *Contemporary Additional Professional Pedagogical Education*, 2023, vol. 6, issue 2 (21), pp. 33–44. (In Russian)

9. Obukhova M. Yu., Tsimbalova E. Yu. Mentoring as a Mechanism for Developing Pedagogical Giftedness of Students in Psychological and Pedagogical Classes. *Big Conference Hall: Additional Education – Vectors of Development*, 2023, no. 1 (10), pp. 23–27. (In Russian)

10. Pastukhova I. P. Mentoring in the Education System: From Theory to Practice. *Coaching and Mentoring: Theory and Practice: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Saint Petersburg, April 25–26, 2024)*. Cheboksary: Sreda Publ., 2024, pp. 208–213. (In Russian)

11. Prokofyeva T. I. Creating a System of Theatrical Mentoring in Schools Working with Psychological and Pedagogical Classes. *Quality Management in Education: Theory and Practice of Effective Administration*, 2024, no. 4, pp. 75–83. (In Russian)



12. Salavatulina L. R., Vorozheykina A. V. *Mentoring Support for the Professional Self-Determination of Students of Pedagogical Profile Classes: Educational and Methodological Guide*. Chelyabinsk: Publishing House of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 2024, 147 p. (In Russian)

13. Sergienko I. V., Krymova M. A. Formation of a Teacher-Mentor in the Context of the Digital Educational Process. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*, 2023, no. 2 (39), pp. 204–209. (In Russian)

14. Simanskaya V. V., Shkredova A. S. Reverse Mentoring as a Means of Developing Organizational and Communicative Inclinations in Students of Psychological and Pedagogical Profile Classes. *Education Development Management*, 2023, no. 1, pp. 74–77. (In Russian)

15. Schelina T. T. Mentoring as a Mechanism of Professional Socialization of Future Teachers. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2025, no. 3, pp. 287–291. (In Russian)

Информация об авторах

Лисецкая Елена Вениаминовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и художественного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2060-4429>, liseckay@mail.ru

Ваштаева Валерия Анатольевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ИФМИТО, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1291-7778>, vashtaeva_va@mail.ru

Information about the Authors

Elena V. Lisetskaya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Design and Art Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2060-4429>, liseckay@mail.ru

Valeria A. Vashtaeva – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Physical-Mathematical, Informational and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1291-7778>, vashtaeva_va@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 20.12.2025; одобрена после рецензирования: 13.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 20.12.2025; approved after peer review: 13.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



Научная статья

УДК 376.1

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.11

Ценностные ориентации подростков в контексте профессионального самоопределения

Черных Александра Тимофеевна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что качество и удовлетворенность будущей трудовой деятельностью напрямую зависят от осознанности профессионального выбора и успешности самоопределения. В условиях значительных трансформаций на рынке труда это требует от личности развитой способности к адаптации и постоянному профессиональному развитию, поэтому особую важность приобретает целенаправленная работа по профессиональному самоопределению. Обучение в общеобразовательной организации является важным этапом, на котором формируется основа для осознанного профессионального выбора. Цель статьи – выявить ценностно-смысловой уровень профессионального самоопределения обучающихся и проанализировать основные трудности, с которыми сталкиваются подростки при выборе профессии. В исследовании были использованы теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические методы (беседа, анкетирование, наблюдение), а также методика соотношения ценности и доступности (УСИД) Е. Б. Фанталовой. Исследование проведено на базе МБОУ СОШ № 206 г. Новосибирска среди учащихся 8-х классов. Полученные результаты показали, что значительная часть подростков оценивает сферы «активная, деятельная жизнь» и «интересная работа» как менее значимые. Ключевые трудности профессионального самоопределения включают страх ошибки и неопределенность собственных желаний, давление со стороны значимых взрослых. Основной проблемой профессионального самоопределения подростков является комплекс внутренних противоречий: конфликтов, внутренних вакуумов и повышенной тревожности, что затрудняет осознанный выбор профессии и требует переосмысления подходов в психолого-педагогическом сопровождении. Педагогическая инновация заключается в выявлении психолого-педагогических проблем современных подростков в становлении профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; общеобразовательные организации; ценность; традиционные российские ценности; воспитание; профориентация.

Для цитирования: Черных А. Т. Ценностные ориентации подростков в контексте профессионального самоопределения // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 153–165. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.11>

Value Orientations of Adolescents in the Context of Professional Self-Determination

Alexandra T. Chernykh

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The relevance of this research topic lies in the fact that the quality of and satisfaction with future employment directly depend on the awareness of one's professional choice and the success of one's self-determination. In the context of significant transformations in the labor market, this requires individuals to develop a developed capacity for adaptation and continuous professional development. In this regard, targeted work on professional self-determination is particularly important. General education is an important stage where the foundation for an informed choice is formed. This article presents the results of a study of adolescents' professional self-determination. The purpose of this study is to identify the value-semantic level of students' professional self-determination and analyze the main difficulties they face when choosing a profession. Theoretical methods (analysis, synthesis, generalization) and empirical methods (interview, questionnaires, observation), as well as E. B. Fantalova's value-accessibility ratio (VAR) methodology, were used. The study was conducted at Secondary School no. 206 in Novosibirsk among 8th-grade students. The results showed that a significant proportion of adolescents rated the areas of "active, fulfilling life" and "interesting work" as low in importance. Key challenges to career self-determination include fear of failure, uncertainty about one's own desires, and pressure from significant adults. The primary problem with adolescent career self-determination is a complex set of internal contradictions: conflicts, inner vacuums, and increased anxiety, which complicates informed career choices and requires a rethinking of approaches to psychological and pedagogical support. Pedagogical innovation lies in identifying the psychological and pedagogical challenges facing modern adolescents in developing career self-determination.

Keywords: professional self-determination; general education organizations; value; traditional Russian values; education; career guidance.

For Citation: Chernykh A. T. Value Orientations of Adolescents in the Context of Professional Self-Determination. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 153–165. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.11>

Введение. Современный рынок труда не статичен: профессии возникают, видоизменяются и утрачивают свою актуальность с высокой скоростью. Центральным компонентом профориентации становится формирование способности к конструированию и последующей коррекции индивидуальной образовательно-профессиональной траектории. Приоритетной задачей яв-

ляется развитие не конкретных профессиональных знаний, а надпрофессиональных навыков, обеспечивающих устойчивость и адаптивность личности в условиях перманентно меняющегося рынка труда. Актуальность проблемы закреплена на законодательном уровне и регламентирована рядом нормативно-правовых актов Российской Федерации¹, указывающих на необходимость созда-

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения:



ния условий для профессионального самоопределения детей и молодежи в качестве одной из приоритетных задач. И. С. Сергеев уверен, что «от того как сложатся взгляды в современной России на профессиональную ориентацию детей и молодежи, во многом зависит будущее российской экономики» [11, с. 40].

Методология. Исследование профессионального самоопределения «как процесса и результата выявления и утверждения собственной позиции в области профессии» [16] целесообразно вести через призму методологических подходов, таких как аксиологический и личностно-деятельностный. Сточкизрения аксиологического подхода (Б. Г. Ананьев, В. А. Слостенин, К. А. Абульханова-Славская, В. А. Ядов) профессиональное самоопределение – это устойчивый результат, приносящий эмоциональное благополучие и помогающий преодолевать трудности, он возможен, когда выбор осмыслен и ценностно обоснован. Ценностные ориентации определяют общественную и личностную значимость профессии для обучающегося. С позиции личностно-деятельностного подхода (Б. Г. Ананьев, Э. Ф. Зеер, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский) профессиональное самоопределение рассматривается как единство развития личностно-смысловой сферы будущего профессионала и его практической деятельности, которая направляется внутренними потребностями, мотивами и интересами [15].

В исследовании применялись следующие методы: теоретические (анализ,

синтез, обобщение) и эмпирические методы (беседа, анкетирование, наблюдение, опросный метод). Для оценки сформированности компонентов профессионального самоопределения школьников использовалась методика уровня соотношения ценности и доступности Е. Б. Фанталовой (УСЦД), которая позволяет оценить, насколько ценности, связанные с реализацией профессионального пути, воспринимаются школьниками как достижимые в текущей жизненной ситуации [14]. Для обоснования выбора диагностического инструментария и интерпретации результатов в контексте государственной политики нами был проведен сопоставительный анализ (табл. 1). В Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» регламентированы традиционные ценности, к которым относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимопочтение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [13].

09.10.2025); Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/3LUG2e> (дата обращения: 09.10.2025); Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30.12.2020 № 489-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102957967> (дата обращения: 09.10.2025).



Соотношение систем ценностей

Уровень соотношения ценности и доступности, УСЦД. Автор: Е. Б. Фанталова	Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809	Обоснование пересечений
Активная, деятельная жизнь	Жизнь, созидательный труд, служение Отечеству, патриотизм	Косвенное пересечение. В инструкции к проведению опроса необходимо акцентировать внимание на интерпретации ценности «активная, деятельная жизнь» через общественно-полезную направленность деятельности
Здоровье	Жизнь	Здоровье прямо не упоминается в Указе, но может рассматриваться как часть ценности «жизнь»
Интересная работа	Созидательный труд	Пересечение. «Созидательный труд» – широкое социально ориентированное понятие, «интересная работа» – личностная проекция, внутренняя мотивация
Красота природы и искусства	Приоритет духовного над материальным, высокие нравственные идеалы	Косвенное пересечение. Восприятие красоты относится к духовной сфере, искусство является проводником нравственных идеалов, что отражает приоритет духовного
Любовь	Гуманизм, милосердие, крепкая семья	Любовь является эмоционально-нравственной основой для создания крепкой семьи, а также частным проявлением гуманизма и милосердия в самых близких отношениях
Наличие хороших и верных друзей	Коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение	Пересечение. Дружба является практической, межличностной формой реализации ценностей коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения в малой социальной группе
Уверенность в себе	Достоинство, права и свободы человека	Уверенность в себе является важным условием для осознания своего достоинства и свободной, ответственной реализации прав
Познание	Высокие нравственные идеалы, историческая преемственность	Познание – инструментальная ценность. Стремление к познанию способствует усвоению высоких нравственных идеалов и обеспечивает связь с культурным наследием, поддерживая историческую память и преемственность
Свобода как независимость в поступках и действиях	Права и свободы человека	Соответствие
Счастливая семейная жизнь	Крепкая семья	Соответствие
Творчество	Созидательный труд, приоритет духовного над материальным	Творчество – высшая форма созидательного труда, направленная на создание нового и часто ориентированная на духовные результаты

Анализ показал, что большинство держательное соответствие в системе ценностей методики УСЦД находят со- традиционных российских ценностей,



что подтверждает релевантность выбранного диагностического инструментария для решения задач исследования. При этом необходимо отметить, что некоторые традиционные ценности общественно-государственного характера не представлены в методике напрямую. Несмотря на данное ограничение, использование методики УСЦД позволяет получить валидные количественные и качественные показатели, характеризующие ценностную сферу личности подростков в контексте их профессионального самоопределения.

Результаты. Подростковый возраст в психологии и педагогике признается сензитивным периодом профессионального и личностного самоопределения. В это время происходит активное становление самосознания: молодой человек начинает задаваться вопросами о своих способностях и месте в обществе. Физиологическая и социальная зрелость, расширение кругозора и круга общения создают внутреннюю готовность к исследованию мира профессий, примерке различных ролей и построению гипотез о собственном будущем. Как отмечается в литературе, «определение человеком своего места в мире профессий, осознанный выбор профессии и нахождение личностного смысла в выполняемой профессиональной деятельности отражается в понятии “профессиональное самоопределение”» [2, с. 11–12]. Подросток впервые сталкивается с необходимостью соотнесения субъективно желаемого и объективно возможного, что закладывает основу для формирования личной жизненной стратегии.

Этот процесс не является линейным – он характеризуется внутренними противоречиями, поисками и переоценкой ориентиров. Определение себя в мире, по мнению А. В. Мудрика, происходит через диалог: «...диалог с самим собой, диалог с окружающими людьми,

диалог с миром в целом. Диалог с самим собой идет в первую очередь по вопросу о том, каким мне быть в окружающем мире. И в этом диалоге нередко сталкиваются противоположные точки зрения. Что вполне естественно для данного этапа онтогенеза, когда мировоззренческие позиции складываются, ценности еще не устоялись. Поэтому, нащупывая истинную линию жизни, пробуя различные варианты, молодые люди являют противоречивые мысли и поступки, которые есть плод их социальной незрелости» [4, с. 393]. При этом нестабильность становится важнейшей особенностью современного мира [6, с. 9], что усложняет самоопределение личности. Как подчеркивают Н. С. Пряжников и А. А. Полиматиди, профессиональное самоопределение представляет собой выбор жизнеопределяющих проблем [7]. Однако «современный этап развития характеризуется разрывом между ценностями общества и личности, что приводит к возрастанию стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов» [9, с. 257].

Содержательным ядром формирующейся жизненной перспективы выступает система ценностных ориентаций, которая определяет избирательность восприятия и значимость различных жизненных сфер для подростка. По словам Т. А. Ромм, «ценности являются побудителями практических или вербальных действий индивида. В педагогическом контексте речь должна идти не столько о формировании ценностей, сколько о приобщении к определенным ценностям в деятельности, взаимодействии и коммуникации, и данный процесс является достаточно длительным» [8, с. 263]. Ценностные ориентации не только структурируют мотивационно-потребностную сферу, но и направляют поведение, системно влияя на все сто-



роны жизни формирующейся личности. Особенно важно, что построение подростком своей жизненной траектории напрямую зависит от субъективных представлений о доступности тех или иных ценностей в будущем [5]. При этом, как отмечает Т. А. Ромм, «на присвоение ценностей влияют эмоционально окрашенные события и все, что связано с эмоциональным интеллектом человека» [10]. Это имеет принципиальное значение для понимания механизмов усвоения профессионально-ориентированных ценностей: они не могут быть просто навязаны извне, а должны найти эмоциональный отклик у подростка.

В контексте школьного образования профессиональная ориентация является частью трудового воспитания [12]. Однако здесь часто возникает проблема: «...педагоги совершают ключевую ошибку, подменяя процесс создания условий для совершения старшеклассником множественных выборов на процесс его элементарного знакомства с ситуациями выбора, не допуская при этом рефлексии» [1, с. 9]. Как подчеркивает А. В. Мудрик, «многочисленные исследования неоспоримо свидетельствуют о том, что эффективное решение проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения невозможно вне общения с окружающими людьми, без их помощи» [4, с. 378]. Именно совместная смыслопоисковая деятельность создает пространство для нравственного самоопределения [3, с. 11]. Это особенно актуально в современных условиях, поскольку «в современном мире все чаще возникают сложные ситуации нестабильности (как внешней, так и внутренней), когда наиболее достойными оказываются действия, основанные не столько на рационально-интеллектуальном или эмоционально-чувственном (интуитивном) выборах, сколько на выборах моральных и нравственных» [8, с. 262].

Таким образом, профессиональное самоопределение в подростковом возрасте представляет собой многомерный процесс, включающий когнитивную оценку своих возможностей, эмоциональное отношение к различным профессиональным траекториям и формирование ценностно-смысловой системы координат, в рамках которой будет выстраиваться дальнейший жизненный путь личности.

Методика Е. Б. Фанталовой [14] позволяет определить рейтинг привлекательности ценностей (в контексте нашего исследования значимым является наличие в перечне ценностей «активная, деятельная жизнь» и «интересная работа»), а также наличие внутренних конфликтов и внутренних вакуумов. Внутренний конфликт возникает, когда выбранная профессия или карьерная траектория обладает для подростка высокой ценностью (воспринимается как «дело мечты», «призвание», «важная цель»), но субъективно оценивается как недоступная: «Я считаю, что эта профессия – мое призвание, она важна для меня, но у меня нет способностей/возможностей/ресурсов, чтобы ее достичь». Внутренний вакуум наблюдается в обратной ситуации, когда та или иная профессиональная возможность (часто навязанная извне) воспринимается как легкодоступная, однако не имеет для подростка никакой личностной значимости: «Я могу получить эту профессию, мне ничего не стоит ею обладать, но она мне совершенно неинтересна и ничего для меня не значит». В такой ситуации даже высокая доступность не становится фактором развития. Таким образом, важно выделить ценностно-смысловой уровень профессионального самоопределения подростка, который определяет сформированность ценностных ориентаций и отношение к труду, наличие или отсутствие внутренних конфликтов и вакуумов.



Результаты педагогической диагностики на базе МБОУ СОШ № 206 г. Новосибирска среди 8-х классов (49 человек) показали, что ценности «активная,

деятельная жизнь» и «интересная работа» входят в рейтинг жизненных сфер, обладающих для подростков низкой значимостью (табл. 2 и 3).

Таблица 2

Рейтинг ценностей

Название сферы	Среднее значение показателей ценности для сфер
1. Счастливая семейная жизнь	7,06
2. Свобода как независимость в поступках и действиях	6,69
3. Наличие хороших и верных друзей	6,69
4. Любовь	6,43
5. Материально-обеспеченная жизнь	6,26
6. Уверенность в себе	5,9
7. Здоровье	5,89
8. Интересная работа	5,74
9. Познание	4,08
10. Красота природы и искусства	3,45
11. Активная, деятельная жизнь	3,25
12. Творчество	2,98

Подростки закономерно демонстрируют высокую значимость близких отношений (семья, друзья, любовь) и автономии, что соответствует центральным задачам онтогенеза – сепарации и самоопределению. Ценность семьи здесь – это не столько ориентация на текущую зависимость, сколько проекция потребности в стабильных, поддерживающих отношениях как основы для будущего самоопределения. При этом относительная низкая ценность активной, деятельной жизни, познания и творчества может свидетельствовать о том, что про-

цесс смыслового самоопределения еще находится на начальной стадии, уступая место более насущным задачам социального принятия и личной независимости.

В таблице 3 показано, что наибольшее количество подростков (75,5 % всей выборки) оценивают активную деятельную жизнь, познание и интересную работу как непривлекательные для себя. С. В. Кривцова с соавторами интерпретирует подобные тенденции через призму психологической неготовности к взрослой жизни и инфантилизма [5].

Таблица 3

Рейтинг жизненных сфер, обладающих для подростков низкой значимостью

Название сферы	Количество человек, оценивших эту ценность как незначимую	% этого количества от общего числа испытуемых
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Активная, деятельная жизнь	15	30,6
2. Познание	12	24,5
3. Интересная работа	10	20,4

1	2	3
4. Творчество	8	16,3
5. Красота природы и искусства	7	14,3
6. Уверенность в себе	6	12,2
7. Здоровье	5	10,2
8. Материально-обеспеченная жизнь	4	8,2
9. Счастливая семейная жизнь	3	6,1
10. Свобода как независимость в поступках и действиях	2	4,1
11. Наличие хороших и верных друзей	2	4,1
12. Любовь	1	2,0

Неприятие активности и познания может быть формой бегства от ответственности, связанной с построением собственного будущего. Как отмечают исследователи, это может являться следствием бессознательного вытеснения болезненных и актуальных тем [4], в данном случае темы личного выбора, усилий и самостоятельности. Однако данный феномен имеет и более широкую социально-психологическую обусловленность. Подростки часто не осознают, что возможность вести активную жизнь, влиять на события и непрерывно учиться напрямую определяет

уровень субъективного удовлетворения и качество жизни. Вместо этого может доминировать установка на пассивное потребление готовых решений, образов и развлечений, что подкрепляется цифровой средой.

В таблице 4 представлены данные о расхождении между желательностью и доступностью жизненных сфер. Отрицательные значения показывают, что привлекательность сферы ниже ее доступности (сфера доступна, но не значима). Положительные значения указывают на то, что сфера считается значимой, но недоступной.

Таблица 4

Средние значения расхождения между желательностью и доступностью жизненных сфер

Название сферы	Средние значения
Активная, деятельная жизнь	-3,01
Познание	-0,12
Интересная работа	-0,32
Творчество	-0,92
Красота природы и искусства	-0,79
Уверенность в себе	-0,1
Здоровье	0,3
Материально-обеспеченная жизнь	2,49
Счастливая семейная жизнь	1,89
Свобода как независимость в поступках и действиях	0,8
Наличие хороших и верных друзей	1,1
Любовь	0,56



Активная, деятельная жизнь (-3,01) – наибольшее отрицательное значение. Эта сфера доступна (возможно, в силу созданных условий школьной и семейной активности), но имеет самую низкую субъективную ценность. Творчество (-0,92), красота природы и искусства (-0,79), познание (-0,12) продолжают ряд малозначимых, но доступных областей. Интересная работа (-0,32), уверенность в себе (-0,1) находятся на границе, что может говорить о начинающемся осознании их важности. Сферы саморазвития, активности и творчества воспринимаются подростками как доступные для достижения, однако не являются предметом сильного стремления или дефицита.

К жизненным сферам, которые подростки считают труднодостижимыми, относится материально-обеспеченная жизнь (2,49) – она демонстрирует наибольший дефицит. Это абсолютно закономерно для возраста финансовой зависимости от родителей и формирующегося понимания роли денег. Счастливая семейная жизнь (1,89) и наличие хороших друзей (1,1) также имеют высокий положительный разрыв. Это указывает на внутренний конфликт: с одной стороны, это ключевые ценности (как видно из табл. 2), с другой – они воспринимаются как труднодостижимые. Подростки могут идеализировать эти отношения, сталкиваться с конфликтами или ощущать недостаток качества в них. Свобода (0,8), любовь (0,56), здоровье (0,3) также входят в «зону дефицита», но разрыв меньше. Подростки остро ощущают разрыв между важностью социальных (семья, друзья) и материальных ценностей и возможностью их реализовать. Это отражает ключевые возрастные задачи и противоречия: стремление к автономии при зависимости от семьи,

потребность в глубокой дружбе и первом романтическом опыте на фоне социальной неопределенности.

Данные таблицы 4 раскрывают внутреннюю картину дефицита у подростков. Наибольший разрыв между «хочу» и «могу» они ощущают не в сфере познания или творчества, а в базовых социально-материальных условиях жизни (деньги, гармония в семье, надежная дружба). Это хорошо коррелирует с задачами возраста – самоопределением в системе отношений и построением образа будущего, которое видится пока как недостаточно достижимое.

Ниже представлен анализ вопроса анкеты «Что для тебя самое трудное в выборе профессии?» (рис.).

Анализ количественных данных выявляет иерархию трудностей, с которыми сталкиваются подростки в процессе профессионального самоопределения. Ответы «Боюсь совершить ошибку и потом пожалеть» и «Сам(-а) не до конца понимаю, чего хочу» указывают на проблему страха перед необратимостью выбора, что, возможно, связано с недостаточной рефлексией и неясностью собственных ценностей и желаний. Вторая по значимости группа трудностей связана с внешним контекстом и информационным дефицитом. Давление со стороны значимых взрослых («Родители или учителя дают своим мнением») отмечают 25,7 % респондентов, что ненамного превышает процент тех, кто указывает на когнитивный дефицит («Мало знаю о современных профессиях» – 23 %). Это показывает, что внешнее социальное давление является практически столь же значимым фактором, как и нехватка объективной информации о мире профессий.



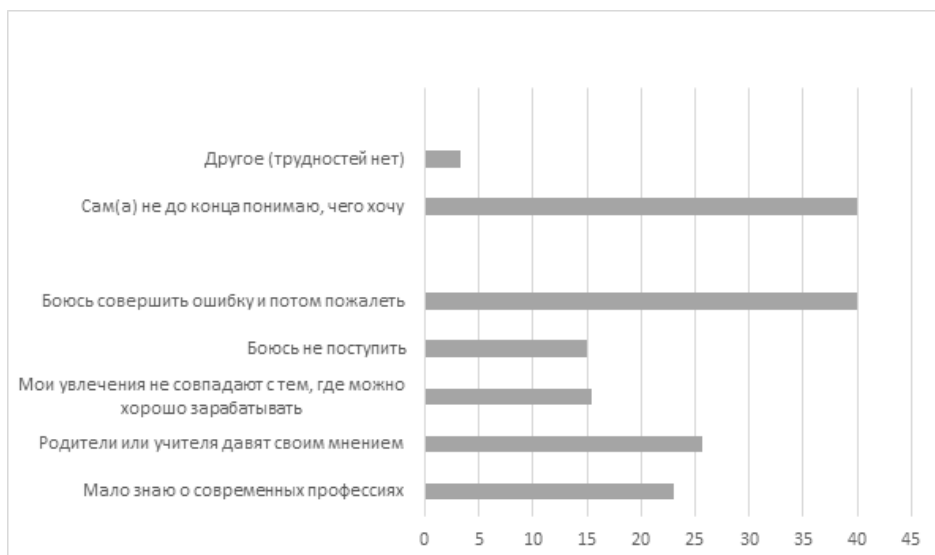


Рис. Ответы на вопрос анкеты по профориентации
«Что для тебя самое трудное в выборе профессии?»

Конфликт между личными склонностями и экономической реальностью («Мои увлечения не совпадают с тем, где можно хорошо зарабатывать») волнует 15,5 % опрошенных, что служит яркой иллюстрацией возможного диссонанса между терминальными и инструментальными ценностями. Практически равный процент (15 %) набрал страх неудачи на этапе реализации выбора («Боюсь не поступить»), что дополняет общую картину тревожности. Лишь 3,3 % респондентов заявили об отсутствии трудностей, что подчеркивает сложность процесса профессионального выбора для данной группы.

Выводы. Проведенное исследование ценностно-смысловых аспектов профессионального самоопределения подростков позволяет сформулировать ряд значимых выводов и обозначить перспективы дальнейшей работы в данном направлении. Результаты эмпирического исследования наглядно демонстрируют, что на этапе подросткового возраста профессиональное самоопределение находится в начальной стадии становления и характеризуется рядом противоречий.

Выявлена иерархия ценностных ориентаций учащихся, в которой доминируют ценности социального взаимодействия (семья, дружба, любовь) и личной автономии, что соответствует нормативным задачам развития в данном возрастном периоде. При этом обнаружено, что ценности, связанные с профессиональной и познавательной деятельностью («активная, деятельная жизнь», «интересная работа», «познание»), занимают нижние позиции в общем рейтинге значимости. Выявлен внутренний вакуум в отношении активной, деятельной жизни (-3,01), что указывает на противоречивую ситуацию: подростки имеют возможности для активности и познания, но не придают им личностной значимости. Данный феномен может интерпретироваться как психологическая неготовность к принятию ответственности, связанной с активным построением собственного будущего, и требует дополнительного педагогического внимания.

Выявленный внутренний конфликт в сферах материально-обеспеченной жизни (2,49) и счастливой семейной жизни (1,89) свидетельствует о наличии



напряженности между высокой значимостью этих ценностей и субъективной оценкой их недоступности, что характеризует естественный процесс становления самосознания в подростковом возрасте. Анализ трудностей профессионального самоопределения показал, что большинство подростков испытывают страх ошибки, неуверенность в собственных желаниях и подвержены внешнему давлению. Обнаруженные факты подтверждают недостаточную сформированность рефлексивных процессов и ценностно-смысловых ориентиров, необходимых для осознанного профессионального выбора.

Полученные результаты имеют теоретическую значимость для понимания ценностных ориентаций подростков и практическую ценность для построе-

ния эффективных программ профориентационной работы. Перспективным направлением дальнейшей работы видится разработка комплексных программ сопровождения профессионального самоопределения, направленных не только на расширение представлений о профессиях, но и на формирование ценностного отношения к активной деятельности жизни, развитие рефлексивных способностей и навыков самопознания. Особое внимание следует уделить созданию пространства для конструктивного диалога между подростками и значимыми взрослыми, а также организации практико-ориентированных профессиональных проб, позволяющих преодолеть разрыв между абстрактными представлениями о будущей профессии и реальным опытом деятельности.

Список источников

1. *Александрова Е. А., Дмитриева О. И., Кабанова М. И., Раева А. В.* Самоопределение в культуре как результат эмоционального проживания ситуаций ценностного выбора на основе личностного потенциала // *Сибирский педагогический журнал.* – 2023. – № 1. – С. 7–18.
2. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 234 с.
3. *Корнеева Т. В.* Личностно-ориентированные технологии нравственного воспитания учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Д, 2003. – 193 с.
4. *Мудрик А. В.* Психология и воспитание. – М.: Изд. МПСИ, 2006. – 472 с.
5. *Подросток на перекрестке эпох / под ред. С. В. Кривцовой.* – М.: Генезис, 1997. – 288 с.
6. *Пряжников Н. С.* Психология нестабильности: учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во МПСУ, 2021. – 277 с.
7. *Пряжников, Н. С., Полиматиди А. А.* Профессиональное самоопределение как выбор жизнеопределяющих проблем // *Образование: путь в профессию.* – 2025. – Т. 2, № 3. – С. 89–98.
8. *Ромм Т. А.* Воспитание в условиях трансформации ценностных основ // *Путь к коллективу: поиск ответов на актуальные вопросы воспитания подрастающего поколения: материалы всероссийской научно-практической конференции (Кострома, 04–05 апреля 2025 г.).* – Кострома: Изд-во КГУ, 2025. – С. 262–266.
9. *Ромм Т. А.* Социальность и профессиональное воспитание в высшей школе // *Вестник экономической безопасности.* – 2025. – № 1. – С. 256–259.
10. *Ромм Т. А.* Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы: создание воспитывающей ситуации // *Педагогический профессионализм в современном образовании: сборник научных трудов XVI Всероссийской научно-практической конференции (Новосибирск, 14–15 февраля 2024 г.).* – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2024. – С. 33–37.



11. Сергеев И. С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 24–44.

12. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

13. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 28.10.2025).

14. Фанталова Е. Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика: монография. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 137 с.

15. Черных А. Т. Принципы становления профессионального самоопределения в общеобразовательных организациях // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2. – С. 72–83.

16. Черных А. Т. Становление профессионального самоопределения как педагогическая проблема // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы XIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 13–15 ноября 2024 г.): в 2 ч. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2025. – С. 114–115.

References

1. Aleksandrova E. A., Dmitrieva O. I., Kabanova M. I., Raeva A. V. Self-determination in culture as a result of emotional experience of situations of value choice based on personal potential. *Siberian Pedagogical Journal*, 2023, no. 1, pp. 7–18. (In Russian)

2. Zeer E. F., Symanyuk E. E. *Psychology of professional development: textbook for universities*. 3rd ed., rev. and add. Moscow: Yurait Publ., 2023, 234 p. (In Russian)

3. Korneeva T. V. *Personality-oriented technologies of moral education of students in the study of humanities: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences*. Rostov-on-Don, 2003, 193 p. (In Russian)

4. Mudrik A. V. *Psychology and education*. Moscow: Moscow Publishing house of the Psychological and Social Institute, 2006, 472 p. (In Russian)

5. *The teenager at the crossroads of eras*. Ed. by S. V. Krivtsova. Moscow: Genesis Publ., 1997, 288 p. (In Russian)

6. Pryazhnikov N. S. *Psychology of instability: educational and methodological manual*. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social University, 2021, 277 p. (In Russian)

7. Pryazhnikov N. S., Polimatidi A. A. Professional self-determination as a choice of life-determining problems. *Education: The Path to the Profession*, 2025, vol. 2, issue 3, pp. 89–98. (In Russian)

8. Romm T. A. Education in the conditions of transformation of value foundations. *The Path to the Team: Searching for Answers to Current Questions of Education of the Younger Generation: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Kostroma, April 04–05, 2025)*. Kostroma: Publishing house of the Kostroma State University, 2025, pp. 262–266. (In Russian)

9. Romm T. A. Sociality and professional education in higher school. *Bulletin of Economic Security*, 2025, no. 1, pp. 256–259. (In Russian)

10. Romm T. A. Value-semantic guidelines of educational work: creation of an educational situation. *Pedagogical Professionalism in Modern Education: Collection of Scientific Papers of the XVI All-Russian Scientific and Practical Conference (Novosibirsk, February 14–15, 2024)*. Novosibirsk: Publishing house of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2024, pp. 33–37. (In Russian)



11. Sergeev I. S. Educational career guidance as a methodological basis of career guidance work with children and youth. *Professional Education and Labor Market*, 2023, vol. 11, issue 1, pp. 24–44. (In Russian)

12. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. *Pedagogy*: textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Ed. by V. A. Slastenin. Moscow: Akademiya Publ., 2002, 576 p. (In Russian)

13. Decree of the President of the Russian Federation of November 09, 2022 no. 809 “On the approval of the Fundamentals of the state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values” [Electronic resource]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (date of access: 28.10.2025). (In Russian)

14. Fantalova E. B. *Values and internal conflicts: theory, methodology, diagnostics*: monograph. Moscow: Direkt-Media Publ., 2015, 137 p. (In Russian)

15. Chernykh A. T. Principles of the formation of professional self-determination in general educational organizations. *Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 2025, no. 2, pp. 72–83. (In Russian)

16. Chernykh A. T. The formation of professional self-determination as a pedagogical problem. *Youth of the 21st Century: Education, Science, Innovation*: Proceedings of the XIII All-Russian Student Scientific and Practical Conference with International Participation (Novosibirsk, November 13–15, 2024). In 2 parts. Novosibirsk: Publishing house of the Novosibirsk State Pedagogical University, 2025, pp. 114–115. (In Russian)

Информация об авторе

Черных Александра Тимофеевна – аспирант, ассистент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0009-5565-8903>, aleksandraalsufeva@gmail.com

Information about the Author

Alexandra T. Chernykh – Postgraduate Student, Assistant Professor at the Department of Theory and Methodology of Educational Systems, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0009-5565-8903>, aleksandraalsufeva@gmail.com

Поступила: 20.12.2025; одобрена после рецензирования: 15.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 20.12.2025; approved after peer review: 15.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



Научная статья

УДК 377

DOI: 10.15293/1812-9463.2601.12

Особенности концепции «менторинг» с оценкой распределения Agile-ценностей в дошкольной организации

Гарифуллина Альмира Маратовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Сергеева Марина Георгиевна

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана, г. Москва, Россия

Аннотация. *Введение.* Идеология неформального наставничества в концепции «менторинг» работает эффективнее, нежели все формальные инструменты. В статье представлен обзор одного из инструментов менторинга – ценности каждого педагога. Целью исследования является процесс изучения распределения Agile-ценностей среди руководителей и педагогического коллектива дошкольных образовательных организаций. *Методология.* В качестве методов выступают пять последовательных компонентов Agile-ценностей, с помощью которых определяются приоритеты и ценности в работе и деятельности как руководителей, так и педагогов дошкольной образовательной организации. *Результаты.* Апробация исследования была проведена в дошкольных образовательных организациях Московской области и Москвы, Ленинградской области и Санкт-Петербурга, Республики Татарстан и Казани, Самарской области и Самары, Саратовской области и Саратова, Волгоградской области и Волгограда, Нижегородской области и Нижнего Новгорода. Было определено, что в условиях постоянно изменяющегося мира Agile-ценности являются необходимостью при определении наиболее важных и приоритетных вещей. *Выводы.* Проведенное исследование подтверждает, что Agile-ценности выступают фундаментальной опорой при построении положительных взаимоотношений для руководителей-менторов, старших воспитателей (методистов) и менти-педагогов дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: менторинг; ментор; менторинг для дошкольного образования; научные основы менторинга; концепция менторинга; Agile-ценности; менти-педагоги; дошкольное образование; руководство дошкольной образовательной организации.

Для цитирования: Гарифуллина А. М., Сергеева М. Г. Особенности концепции «менторинг» с оценкой распределения Agile-ценностей в дошкольной организации // Вестник педагогических инноваций. – 2026. – № 1 (81). – С. 166–177. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.12>



Features of the Mentoring Concept with an Assessment of the Distribution of Agile Values in a Preschool Organization

Almira M. Garifullina

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Marina G. Sergeeva

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Abstract. *Introduction.* The ideology of informal mentoring in the mentoring concept works more effectively than all formal tools. The article provides an overview of one of the tools of the mentoring concept – the values of each teacher. The purpose of the research is the process of studying the distribution of Agile values among managers and teaching staff of preschool educational organizations. *Methodology.* The methods are five consecutive components of Agile values, which are used to determine priorities and values in the work and activities of both managers and teachers of a preschool educational organization. *Results.* The study was tested in preschool educational institutions of the Moscow region and Moscow, the Leningrad Region and St. Petersburg, the Republic of Tatarstan and Kazan, the Samara Region and Samara, the Saratov Region and Saratov, the Volgograd Region and Volgograd, the Nizhny Novgorod Region and Nizhny Novgorod. It was determined that in an ever-changing world, Agile values are a necessity in determining the most important and priority things. *Conclusions.* The conducted research confirms that Agile values are a fundamental pillar in building positive relationships for mentors, senior educators (methodologists) and mentors of preschool educational organizations.

Keywords: mentoring; mentor; mentoring for preschool education; scientific foundations of mentoring; mentoring concept; Agile values; mentoring teachers; preschool education; leadership of a preschool educational organization.

For Citation: Garifullina A. M., Sergeeva M. G. Features of the Mentoring Concept with an Assessment of the Distribution of Agile Values in a Preschool Organization. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2026, no. 1 (81), pp. 166–177. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2601.12>

Введение. Идея наставничества зародилась задолго до начала Промышленной революции. Древнегреческое слово «ментор», произошло от имени Ментора, человека, которого Одиссей оставил присматривать за своим сыном Телемахом [1; 3; 6]. Впоследствии этим словом стали называть наставника [5; 9]. Существуют два понимания термина «ментор»: а) то же самое, что и «наставник»; б) кардинально отличается по многим параметрам от термина «наставник». Проведенные нами исследования [1; 2; 3] доказывают, что приверженцы второго понимания остаются в выигрыше.

С условиями применения менторинга в системе дошкольного образования с каждым годом знакомится все больше руководителей, методистов (старших воспитателей), менти-педагогов (начинающих педагогов или педагогов с опытом работы менее 3 лет). Однако с изучением его инструментов дело обстоит сложнее: труднее всего перевести теоретические знания в область практического применения. В статье представлен обзор одного из инструментов концепции менторинга – ценности каждого педагога. За основу взяты Agile-ценности. Одни ученые называют его техноло-



гией [12; 19], другие – методологией [20; 22; 23]. Однако наиболее применимым в системе образования для нас является понятие о ценностях и принципах. Целью исследования является процесс изучения распределения Agile-ценностей среди руководителей и педагогического коллектива дошкольных образовательных организаций. Agile – это средство определения приоритетов и ценностей в работе и деятельности как руководителей, так и педагогов дошкольной образовательной организации. Agile-ценности выступают фундаментальной опорой при построении положительных взаимоотношений для руководителей, старших воспитателей (методистов) и менти-педагогов дошкольной образовательной организации.

Пару десятилетий назад в нашу жизнь прочно вошли персональные компьютеры, а с ними и программное обеспечение, появились IT-специалисты и новые технологии. Именно они внедрили для упрощения своей работы Agile-подходы, которые сегодня стали нечто большим, поскольку нашли отклик при формировании стратегий управления бизнесом, компаниями, предприятиями, а также в учебно-методической работе вузов и подготовке управленческих кадров в различных системах образования [6].

Анализ отечественных [5; 7; 8; 15; 16; 18] и зарубежных [13; 14] исследований позволил выявить высокую вовлеченность специалистов из разных областей в изучение и внедрение новых технологий в работу.

В. Н. Фунтов [8] рассматривает Agile с позиции формирования и развития компании, бизнес-управления и бизнес-стратегии и определяет этот подход как способ мыслить, как комплекс, способствующий развитию корпоративного обучения, который при этом наращивает ценности коллективного взаимодействия. Авторский коллектив из Россий-

ского экономического университета им. Г. В. Плеханова [6], изучая принципы бережливого производства, рассматривают инструмент Agile с точки зрения повышения качества управления организацией. Отмечается, что в условиях борьбы со снижением работоспособности, соответственно, и производительности труда концепция Agile будет способствовать грамотному распределению времени [9].

При анализе Agile-подходов в Сургутском государственном университете О. Л. Чуланова и Т. Ю. Глухова [10] сделали упор на исследовании реализации проектного управления с использованием методологии гибкого управления проектами на основе ценностей Agile. Также в исследовании авторами анализируются риски и преимущества представленного концепта: изучены способы реализации Agile-ценностей, определены командные ценности и их применение в рамках совместного достижения общих поставленных целей. По мнению исследователей, практика внедрения Agile-ценностей предполагает легкую адаптацию к быстроизменяющимся условиям деятельности на предприятиях [10]. Данное мнение разделяют и исследователи из Южного федерального университета, которые изучают использование Agile-методов в управлении предприятием [4], а также А. Е. Посягин, рассматривающий достоинства и недостатки методологии Agile [11].

Для системы дошкольного образования и образования в целом идей применения Agile гораздо меньше, в основном исследования в этой области фокусируются на подготовке административно-управленческих кадров. Так, в работе Л. А. Раменской [12] рассматриваются основные вызовы в образовании, с которыми сталкиваются учреждения и организации, работающие с детьми, а также предложен перечень шагов по дости-



жению Agile-ценностей. В контексте учебно-методической деятельности вуза коллективом авторов из Ростовского государственного экономического университета представлен обзор методологии Agile в формате вопросов и ответов о ее совместимости с другими способами управления образовательными организациями, наиболее привычными в условиях современного образования [9]. Преподаватели из Рыбинского профессионально-педагогического колледжа [5] определяют Agile как методику обучения, «необходимую» и «способствующую развитию управленческого потенциала». По их мнению, гибкость обучения предопределяется вариативностью применения разных инструментов из концептуальных основ Agile-ценностей [5].

Исследования, проведенные зарубежными учеными [13], подтверждают, что методология Agile может применяться и для работы в системе образования. При этом акцент в исследованиях сделан на руководителях различных образовательных организаций (не только среднего (общего, специального, профессионального, технического) и высшего образования, но и дошкольного, которое, как правило, особо не рассматривают, поскольку оно во многих государствах, как и в России, не является ступенью обязательного образования). По мнению P. Salza, P. Musmarra, F. Ferrucci [13], Agile – это концепция в первую очередь о команде с учетом ее бережного отношения к работе, минимизации трат различных ресурсов, особенно времени и усилий, направленных на разработку. В этих условиях авторским коллективом были разработаны несколько методологий, расширяющих и реализующих ценности и принципы Agile [13].

Примерно также определяют Agile-ценности и другие зарубежные авторы. Например, преподаватели кафедры

методов исследования и диагностики в образовании Гранадского университета (Испания) отмечают: «...одним из наиболее значимых последствий для управленцев, использующих Agile, является то, что он делает больший акцент на человеческих факторах, фокусируясь на талантах и навыках отдельных людей. Если люди в проекте достаточно хороши, они могут использовать практически любой процесс и выполнить свою задачу. Agile-ценности сплачивают людей, объединяют их в совместной работе, обеспечивая отличную коммуникацию и взаимодействие, позволяют использовать индивидуальные таланты в командах для эффективного достижения общих целей» [14].

Методология. Идея применения Agile-ценностей возникла неслучайно. Наши прежние исследования [1; 2; 3], проведенные на кафедре дошкольного образования Института психологии и образования Казанского федерального университета, подтверждают, что особую ценность имеют IQ (логический интеллект), EQ (эмоциональный интеллект) и SQ (духовный интеллект).

Процесс внедрения нашего опросника в систему дошкольного образования был осуществлен в разных регионах Российской Федерации, таких как Республика Татарстан, в том числе г. Казань, Ульяновская область, в том числе г. Ульяновск, Самарская область, в том числе г. Самара, Саратовская область, в том числе г. Саратов, Волгоградская область, в том числе г. Волгоград, Нижегородская область, в том числе г. Нижний Новгород, Московская область, в том числе г. Москва, Ленинградская область, в том числе г. Санкт-Петербург. Было выявлено, что Agile-ценности представлены в следующих компонентах:

– выдвигаемые требования – сюда же входят цели и задачи, которые ставятся руководством для реализации задуманного [15; 16];



- дизайн (разработка) проекта совместными усилиями [17; 18];
- последствия (результат внедрения) проекта и достижения по нему – успешные и не очень результаты выносятся на обсуждение [19];
- проверка успешности (итоговое) внедрения по полученным результатам [20; 21];
- поддержка менти-педагогов по ре-

зультатам работы: укрепление достижений, проработка недочетов.

Последовательность действий также имеет особое значение, поскольку при перемещении представленных компонентов смещается акцент на деятельность и достижения поставленных целей, поэтому повсеместно в мире принято соблюдение именно представленной связности [22; 23] (рис. 1).



Рис. 1. Agile-ценности, влияющие в равной степени на формирование педагогического коллектива в дошкольной образовательной организации

Результаты и обсуждение. На первом этапе «Требования» (рис. 2) участвующие менти-педагоги согласились, что в основном согласны с требованиями руководства, лишь 15 % опрошенных были против выдвигаемых требований при ответе на поставленный вопрос: «Согласны ли с целями, которые перед Вами ставит руководство?», обосновывая их как «нечестными», «несправедливыми», «двойственными». В свою очередь, заведующие детскими садами признались, что работа в дошкольной организации, выдвигаемые требования к ее деятельности могли бы быть пересмотрены, поскольку «не всегда регламентирующие действия бывают эффективными в практической деятельности», приблизительно такую формулировку привели 25 % респондентов среди заведующих

дошкольными образовательными организациями. Свое несогласие с требованиями выразили и старшие воспитатели (методисты), однако их ответы в процентном соотношении были ниже всех – 11 %.

Второй этап определялся дизайном (разработкой) какого-то интересующего проекта (рис. 2). Несмотря на незначительный опыт высокий результат по данному вопросу продемонстрировали менти-педагоги (42 %): их идеи, отличающиеся от общепринятых в детском саду, были адаптированы и применены в среде детского сада. Идеи касались организации утренников, проектных видов деятельности, различных конкурсов, в том числе и «Лучший воспитатель года». Из проведенных опросов следует, что их идеи не просто «прижились», но и были организованы ими, устрое-



ны наилучшим образом, адаптированы в условиях детского сада. Следующую позицию по ответам занимают старшие воспитатели, креативностью при организации отличаются 24 % респондентов. Замыкают этот показатель заведующие детскими садами – 18 % респондентов.

Третий этап связан в последствиями, которые возникают в процессе разработки проекта (рис. 2). Парадоксом в ответах стало то, что мало кто рефлексировал на тему «Почему мы пришли к таким результатам?», и неважно – положительные они были или отрицательные. В основном незамедлительно решалось, что именно нужно переделать, чтобы полученный результат улучшить. Из ответов были сделаны выводы, что 97 % старших воспитателей вовлечены в процесс извлечения последствий; сре-

ди заведующих этот процент составил 88 %; 90 % менти-педагогов интересовались и принимали участие в определении результатов собственной деятельности и их последствий.

Четвертый этап осуществлял проверку ранее произведенных действий пошагово (рис. 2). В одинаковой мере эти действия проводят заведующие детским садом (ментор) и старший воспитатель (методист-ментор) – 32 % респондентов ответили, что по результатам выполненных действий осуществляют проверку. Самопроверку и самообследование способны осуществлять 16 % менти-педагогов, что является вполне аргументированным, поскольку опрос проводился среди тех, кто работает не более 3 лет (категория «молодой специалист», до 35 лет).

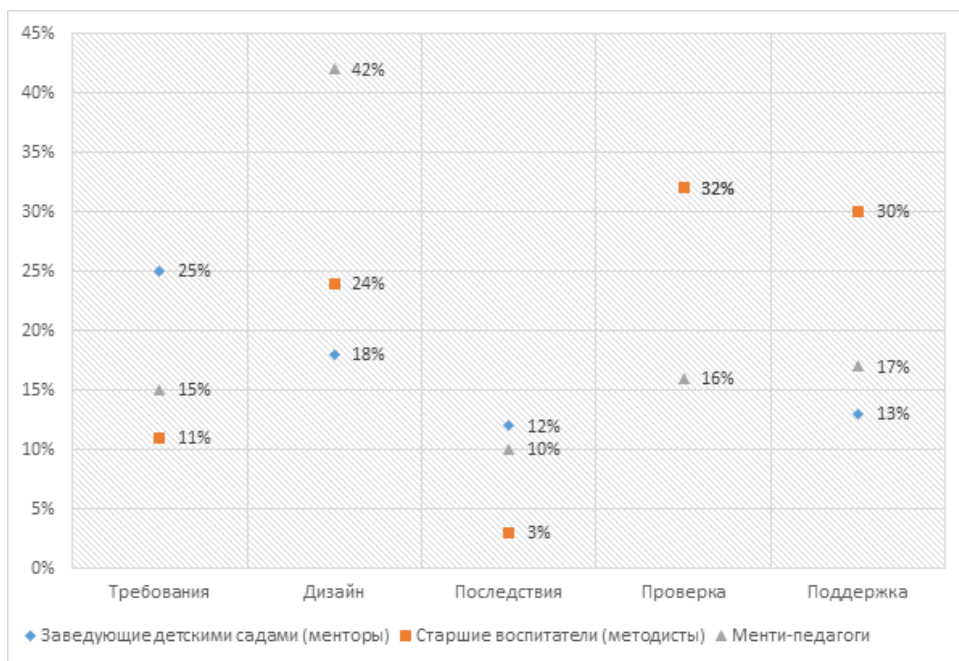


Рис. 2. Распределение Agile-ценностей среди руководства и педагогического коллектива дошкольных образовательных организаций

Заключительный пятый этап был направлен на поддерживающие действия как для ментора, так и для менти-педагогов (рис. 2). Наибольшую поддерж-

ку оказывают старшие воспитатели – 30 % случаев. Заведующие детскими садами – в 13 % случаев. И в 17 % случаев менти-педагоги оказывают поддержку



в профессиональной деятельности друг другу, что является также хорошим показателем.

По результатам проведенных опросов выявлено, что заведующие дошкольными образовательными организациями выдвигают большое количество требований к разработке проектов – перед старшими воспитателями и менти-педагогами; чуть меньше требований выдвигается старшими воспитателями к работе менти-педагогов. По теме креативных разработок и дизайна высокий процент демонстрируется среди менти-педагогов – именно от них исходят идейные инновации; наименьший процент набирают менторы, они объясняют это тем, что загруженность бюрократическими задачами настолько высока, что на проявление креатива у них не остается времени.

За последствия ответственность ложится в большей степени на старшего воспитателя, поскольку работу по определению успехов и недостатков проводит именно он. Проверку проведенных мероприятий осуществляют реже, что является проблемой, поскольку выдвинутые требования, дизайн проектов, определение последствий и проверка осуществленных мероприятий накладывают определенные обязательства при поддержке менти-педагогов.

Выводы. Гибкий подход к менторингу в дошкольном образовании с учетом Agile-ценностей – тема новая и малоизученная. Учет организационной структуры дошкольного образования способствует пониманию, что в деятельностном характере происходят изменения, при этом инструменты, направленные на внедрение его полного комплекса со всеми задуманными этапами в систему дошкольного образования, требуют длительного времени, исключительной готовности и достаточных человеческих ресурсов. Применение нашей авторской разработки, созданной в рамках диссертационного исследования по теме науч-

ных основ менторинга с учетом теории и практики внедрения в дошкольную образовательную организацию, способствует развитию не только заведующих-менторов, но и накоплению положительного опыта для менти-педагогов в условиях детского сада.

Недавно возникшая концепция Agile-ценностей достаточно успешно вписывается в среду детского сада. Ее первая адаптация и внедрение в дошкольную образовательную организацию позволили нам произвести объективную оценку эффективности последовательно проведенных этапов по достижению поставленной цели среди старших воспитателей (методистов) и менти-педагогов (воспитателей дошкольных организаций), а также непосредственных руководителей-менторов.

При подведении итогов хотелось бы отметить, что в процессе нашего исследования было выявлено, что реакция на последовательные компоненты Agile-ценностей в менторинге производят разное впечатление: к примеру, руководители сложнее проходят новое обучение, нежели менти-педагоги. Старшие воспитатели также сложнее подстраиваются под новшества и новые веяния, тем не менее в их должностные обязанности входит не только процесс самообучения, но и процесс помощи и поддержки менти-педагогов. Легче всего «включение» в Agile-ценности прошло у менти-педагогов, которые работают в системе дошкольного образования менее 3 лет. Желание получить новые знания, стремление к результативности и эффективности в работе сказались на восприятии новой информации. Исследования в данной области будут продолжены, поскольку проведенный мониторинг поспособствовал лишь определению исходных показателей по применению Agile-ценностей при использовании научных основ менторинга для дошкольного образования.



Список источников

1. *Гарифуллина А. М.* Менторинг в наставничестве для дошкольного образования Российской Федерации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2024. – № 2. – С. 170–179.
2. *Гарифуллина А. М.* Компетенции руководителей дошкольных образовательных организаций в теории и практике менторинга Российской Федерации // Профессиональное образование в современном мире. – 2024. – Т. 13, № 3. – С. 474–483. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-3-8>
3. *Гарифуллина А. М.* Факторы менторинга и управленческий потенциал руководителя дошкольной образовательной организации Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 36–40.
4. *Акименко С. А., Барлит Д. С., Павлов А. Ю.* Использование Agile методов в управлении предприятием // NovaInfo.Ru. – 2018. – Т. 1, № 87. – С. 88–92.
5. *Быкова А. М., Погодина Т. В.* Современная методика обучения «Agile и Scrum» // Развитие современного образования: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей II Международной научно-практической конференции (Пенза, 25 сентября 2021 г.). – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 17–19.
6. *Каллаур Г. Ю., Устьянцева А. Ю., Федорова О. А.* Бережливое производство как инструмент Agile в строительной отрасли // Гибкие технологии проектного управления в цифровой среде: материалы студенческого круглого стола в рамках XII Международной научно-практической конференции, посвященной 115-летию РЭУ им. Г. В. Плеханова (Москва, 08 апреля 2022 г.) / под ред. В. И. Ресина. – М.: Изд-во РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2022. – С. 49–55.
7. *Инюшин В. И.* Agile-подход в управлении проектами // Управление проектами: материалы всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Севастополь, 10–11 апреля 2017 г.). – Севастополь: Изд-во СевГУ, 2017. – С. 60–65.
8. *Фунтов В.* Agile. Процессы, проекты, компании. – СПб.: Питер, 2019. – 320 с.
9. *Курбесов А. В., Мирошниченко И. И., Щербаков С. М.* Методология Agile в учебно-методической деятельности вуза // Информатика и образование. – 2020. – № 10. – С. 41–46.
10. *Чуланова О. Л., Глухова Т. Ю.* Исследование реализации проектного управления с использованием методологии гибкого управления проектами на основе ценностей Agile [Электронный ресурс] // Вестник Евразийской науки. – 2019. – Т. 11, № 4. – URL: <https://esj.today/PDF/15ECVN419.pdf> (дата обращения: 25.10.2025).
11. *Посягин А. Е.* Гибкая методология разработки Agile: управление информационными системами, достоинства и недостатки // Конкурентоспособность территорий: материалы XXIV Всероссийского экономического форума молодых ученых и студентов (Екатеринбург, 27–30 апреля 2021 г.): в 4 ч. Ч. 2. – Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2021. – С. 83–86.
12. *Раменская Л. А.* Применение Agile для подготовки управленческих кадров в контексте перехода к Индустрии 4.0 // Развитие системы непрерывного образования в условиях Индустрии 4.0: материалы международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 11 апреля 2019 г.). – Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2019. – С. 171–174.
13. *Salza P., Musmarra P., Ferrucci F.* Agile Methodologies in Education: A Review // Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning. – Springer, 2019. – Pp. 25–45. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-2751-3_2
14. *López-Alcarria A., Olivares-Vicente A., de Fatima Poza-Vilches M.* A Systematic Review of the Use of Agile Methodologies in Education to Foster Sustainability Competencies // Sustainability. – 2019. – Vol. 11, Issue 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11102915>



15. Кудимова Н. В. Рабочая программа курса повышения квалификации «Современные методы, подходы и ИКТ-инструментарий проектного управления при реализации образовательных проектов и проведении исследований» [Электронный ресурс]. – М., 2019. – URL: <https://edu.1sept.ru/courses/746/plan.pdf> (дата обращения: 25.10.2025).

16. Салауи О. А. Управление созданием образовательных продуктов по технологии Education Scrum на уроках английского языка // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного университета (Минск, 19 ноября 2021 г.). – Минск: Изд-во БГУ, 2022. – С. 438–444.

17. Пережогова И. Г., Шушаров А. П. Возможности EduScrum для формирования компетенций «4К» у обучающихся [Электронный ресурс] // Формирование функциональной грамотности обучающихся в педагогической практике: сборник материалов городских педагогических чтений (Нижний Тагил, 8 декабря 2022 г.). – Нижний Тагил, 2023. – С. 95–101. – URL: https://нтду.рф/wp-content/uploads/2023/02/FG_sbornik_2022_red.pdf (дата обращения: 25.10.2025).

18. Клышина А. А. Agile-подход как эффективный социально-психологический метод управления человеческими ресурсами в организации // Ученые записки Алтайского филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации. – 2019. – № 16. – С. 230–233.

19. Дорошенко К. О., Ливинцова М. Г., Бурмистров А. Н. Сходство и различия важнейших понятий проектного управления на примере Scrum и Agile // Неделя науки СПбПУ: материалы научной конференции с международным участием (Санкт-Петербург, 18–23 ноября 2019 г.): в 3 ч. Ч. 1. – СПб.: Изд-во СПбПУ Петра Великого, 2019. – С. 146–148.

20. Коркин С. А. Теория и методология управления проектами // Журнал прикладных исследований. – 2024. – № S1. – С. 140–146.

21. Бабенко В. В., Тельнова О. П., Бабенко В. Проектный менеджмент в фундаментальных научных исследованиях // Корпоративное управление и инновационное развитие экономики Севера: Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. – 2020. – № 2. – С. 78–89.

22. Егорова М. М. Внедрение элементов Agile-подхода в малые проектные группы [Электронный ресурс]: магистерская диссертация. – Томск, 2022. – URL: <https://earchive.tpu.ru/handle/11683/72088> (дата обращения: 25.10.2025).

23. Цепков М. Менеджмент цифрового мира. – М.: Ridero, 2022. – 728 с.

References

1. Garifullina A. M. Mentoring in mentoring for preschool education in the Russian Federation. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2024, no. 2, pp. 170–179. (In Russian)

2. Garifullina A. M. Competencies of heads of preschool educational organizations in the theory and practice of mentoring in the Russian Federation. *Vocational education in the modern world*, 2024, vol. 13, issue 3, pp. 474–483. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-3-8>

3. Garifullina A. M. Mentoring factors and the managerial potential of the head of a preschool educational organization in the Russian Federation. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 74-4, pp. 36–40. (In Russian)

4. Akimenko S. A., Barlit D. S., Pavlov A. Yu. The use of Agile methods in enterprise management. *NovalInfo.Ru*, 2018, vol. 1, issue 87, pp. 88–92. (In Russian)



5. Bykova A. M., Pogodina T. V. Modern teaching methods “Agile and Scrum”. *Development of modern education: current issues of theory and practice*: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference (Penza, September 25, 2021). Penza: Nauka i Prosveshchenie Publ., 2021, pp. 17–19. (In Russian)
6. Kallaur G. Yu., Ustyantseva A. Yu., Fedorova O. A. Lean manufacturing as an Agile tool in the construction industry. *Flexible technologies of project management in the digital environment*: materials of the student round table within the framework of the XII International Scientific and Practical Conference dedicated to the 115th anniversary of Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, April 08, 2022). Edited by V. I. Resin. Moscow: Publishing House of the Plekhanov Russian University of Economics, 2022, pp. 49–55. (In Russian)
7. Inyushin V. I. Agile approach in project management. *Project management: proceedings of the All-Russian conference of students, postgraduates and young scientists* (Sevastopol, April 10–11, 2017). Sevastopol: Publishing House of the Sevastopol State University, 2017, pp. 60–65. (In Russian)
8. Pounds V. *Agile. Processes, projects, and companies*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2019, 320 p. (In Russian)
9. Kurbesov A. V., Miroshnichenko I. I., Shcherbakov S. M. Agile methodology in the educational and methodological activities of the university. *Informatics and education*, 2020, no. 10, pp. 41–46. (In Russian)
10. Chulanova O. L., Glukhova T. Y. A study of the implementation of project management using the methodology of flexible project management based on Agile values [Electronic resource]. *Bulletin of Eurasian Science*, 2019, vol. 11, issue 4. URL: <https://esj.today/PDF/15ECVN419.pdf> (date of access: 25.10.2025). (In Russian)
11. Posyagin A. E. Flexible methodology of Agile development: management of information systems, advantages and disadvantages. *Competitiveness of territories: proceedings of the XXIV All-Russian Economic Forum of Young Scientists and Students* (Yekaterinburg, April 27–30, 2021): at 4 part. Part 2. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural State University of Economics, 2021, pp. 83–86. (In Russian)
12. Ramenskaya L. A. The use of Agile for management training in the context of the transition to Industry 4.0. *Development of the continuing education system in the context of Industry 4.0*: proceedings of the international scientific and practical conference (Yekaterinburg, April 11, 2019). Yekaterinburg: Publishing House of the Ural State University of Economics, 2019, pp. 171–174. (In Russian)
13. Salza P., Musmarra P., Ferrucci F. Agile Methodologies in Education: A Review. *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning*. Springer, 2019, pp. 25–45. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-2751-3_2
14. Lopez-Alcarria A., Olivares-Vicente A., de Fatima Poza-Vilches M. A Systematic Review of the Use of Agile Methodologies in Education to Foster Sustainability Competencies. *Sustainability*, 2019, vol. 11, issue 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11102915>
15. Kudimova N. V. *Work program advanced training course “Modern methods, approaches and ICT tools of project management in the implementation of educational projects and research”* [Electronic resource]. Moscow, 2019. URL: <https://edu.1sept.ru/courses/746/plan.pdf> (date of access: 25.10.2025). (In Russian)
16. Salawi O. A. Managing the creation of educational products using Education Scrum technology in English lessons. *Diversification of teacher education in the context of the development of the information society*: proceedings of the international scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the Belarusian State University (Minsk, November 19, 2021). Minsk: Publishing House of the Belarusian State University, 2022, pp. 438–444. (In Russian)



17. Perezhogina I. G., Shusharov A. P. The possibilities of EduScrum for the formation of “4K” competencies among students [Electronic resource]. *Formation of functional literacy of students in pedagogical practice: a collection of materials from city pedagogical readings (Nizhny Tagil, December 8, 2022)*. Nizhny Tagil, 2023, pp. 95–101. URL: https://нтду.рф/wp-content/uploads/2023/02/FG_sbornik_2022_red.pdf (date of access: 25.10.2025). (In Russian)

18. Klyshina A. A. Agile approach as an effective socio-psychological method of human resource management in an organization. *Scientific notes of the Altai branch of the Russian Academy of National Economy under the President of the Russian Federation*, 2019, no. 16, pp. 230–233. (In Russian)

19. Doroshenko K. O., Livintsova M. G., Burmistrov A. N. Similarities and differences of the most important concepts of project management using the example of Scrum and Agile. *SPbPU Science Week: proceedings of a scientific conference with international participation (Saint Petersburg, November 18–23, 2019): at 3 part. Part 1*. Saint Petersburg: Publishing House of the Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, 2019, pp. 146–148. (In Russian)

20. Korkin S. A. Theory and methodology of Project Management. *Journal of Applied Research*, 2024, no. S1, pp. 140–146. (In Russian)

21. Babenko V. V., Telnova O. P., Babenko V. Project management in fundamental scientific research. *Corporate governance and innovative development of the economy of the North: Bulletin of the Scientific Research Center for Corporate Law, Management and Venture Investment of Syktyvkar State University*, 2020, no. 2, pp. 78–89. (In Russian)

22. Egorova M. M. *Implementation of elements of the Agile approach in small project groups* [Electronic resource]: master’s thesis. Tomsk, 2022. URL: <https://earchive.tpu.ru/handle/11683/72088> (date of access: 25.10.2025). (In Russian)

23. Tsepkov M. *Management of the digital world*. Moscow: Ridero Publ., 2022, 728 p. (In Russian)

Информация об авторах

Гарифуллина Альмира Маратовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5628-2225>, alm.garifullina2012@yandex.ru

Сергеева Марина Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и цифровых образовательных технологий, Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8365-6088>, sergeeva198262@mail.ru

Information about Authors

Almira M. Garifullina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education of the Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5628-2225>, alm.garifullina2012@yandex.ru

Marina G. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Digital Educational Technologies, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8365-6088>, sergeeva198262@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors’ contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.



**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 19.12.2025; одобрена после рецензирования: 14.01.2026; принята к публикации: 10.02.2026.

Received: 19.12.2025; approved after peer review: 14.01.2026; accepted for publication: 10.02.2026.



АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в образовании.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к рукописям статей:

3.1. Объем статьи должен составлять не менее 15000 знаков.

3.2. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3.3. Метаданные статьи на русском и английском языках:

сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город, ORCID; название статьи; аннотация (не менее 1000 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 7).

3.4. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.5. В конце статьи приводится список литературы (не менее 15 источников, не включая нормативные документы и публицистические сайты), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008

Сформировать References. Образец:

Razumnikova O. M., Nikolaeva E. I. Inhibitory brain functions and age-associated specificities in organization of cognitive activity. *Advances in Physiological Sciences*, 2019, vol. 50 (1), pp. 75–89. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.1134/S0301179819010090>

3.6. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@mail.ru

3.7. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.8. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://www.vestnik-pi.ru>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.