СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО 5

Т. В. Расташанская — Пилотный проект трансформации институтов развития образования в условиях Дальневосточного макрорегиона 7

Е. С. Филенко, Т. В. Чуприкова — Искусственный интеллект как инструмент снижения бюрократической нагрузки в системе общего образования 22

М. Л. Фролова, Ю. В. Борзунова, Л. П. Яцевич — Оптимизация процесса диагностики профессиональных дефицитов как условие индивидуализации профессионального развития педагогических работников 35

С. С. Гиль, О. Е. Хмара, М. Ю. Распутина — «Акселератор УПК»: теоретико-практический анализ внедренческой практики Хабаровского краевого института развития образования и группы «Карьера в России» по развитию экономической устойчивости колледжей 53

К. Э. Михалева, Н. В. Гуремина, А. В. Петрунько, Е. И. Свириденко — Городская среда как пространство развития и воспитания: опыт реализации проектных инициатив в Приморском крае 63

Н. Г. Кузьмина, С. Н. Мосеева — Институциональные факторы качества образования: региональный аспект (на примере Еврейской автономной области) 78

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО 90

С. М. Авдеева, К. В. Тарасова, Д. А. Грачева — Мониторинг цифровой грамотности учащихся основной школы в Камчатском крае: динамика, дефициты и школьные контексты 92

Н. А. Авдеенко, А. А. Кулик, М. А. Фризен, О. С. Ширяева — Посвящение в первооткрыватели: развитие мягких навыков первокурсников в регионе со сложными природно-климатическими и географическими условиями 107

М. В. Аникеев, А. И. Кухарев — Между единой моделью и региональной спецификой: проектирование региональных программ профориентации школьников в Арктике и на Дальнем Востоке 124

Ю. А. Афонькина, Т. В. Кузьмичева — Профессиональная приверженность молодых педагогов Арктики (на примере города Мурманска) 140

А. В. Ковалевский, Е .А. Терентьев, И. А. Груздев — Восприятие вклада образования в формирование навыков и стратегий трудоустройства молодежи Дальнего Востока: сравнительный анализ оценок выпускников школ, колледжей и вузов 154

А. С. Обухов, В. В. Трофимов — Образовательные практики взаимодействия школ с ООПТ в Республике Бурятия: способы включения территории и формы участия школьников 177

В. В. Щеткина Между тундрой и городом: образовательные ожидания родителей из ненецких оленеводческих сообществ ЯНАО 191

Требования к оформлению статьи 204

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру 205

**Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК
Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru
Журнал также индексируется в 10 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Научные специальности
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки),
5.7.6. Философия науки и техники (философские науки),
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Адрес редакции
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 300 экз.
Свободная цена

Верстка: В. В. Симонова
Формат 60x90/8. Подписано в печать 29.10.2026
Печать цифровая. Объем 25.75 п.л., 206 стр.
ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: 83284

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2026

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционная коллегия

Главный редактор – **Костенко М. А.,** и. о. директора Института, кандидат социологических наук, доцент

Выпускающий редактор – **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бондырева С. К., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Вагнер И. В., доктор педагогических наук, профессор
Виноградова Н. Ф., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Мансурова С. Е., доктор философских наук, доцент
Новикова Г. П., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Попов Е. А., доктор философских наук, профессор
Разумовский В. А., кандидат педагогических наук
Роберт И. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Селиванова Н. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Степанов П. В., доктор педагогических наук
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Черникова И. Ю., доктор педагогических наук, доцент
Шихнабиева Т. Ш., доктор педагогических наук, доцент
Цзян Гуаньнань., кандидат педагогических наук
Ван Сюань., кандидат педагогических наук

EDITORIAL BOARD

Aleksandrova Olga M., PhD (Education) (Russia)
Bondyreva Svetlana K., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor (Russia)
Wagner Irina V., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Vinogradova Natalya F., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Gukalenko Olga V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia).
Lazebnikova Anna Yu., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Lomakina Tatyana Yu., Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Mansurova Svetlana E., Doctor of Philosophy, Associate Professor (Russia)
Novikova Galina P., Doctor of Psychology, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Ovchinnikov Anatoliy V., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Popov Evgeny A., Doctor of Philosophy, Professor
Razumovsky Vladislav A., PhD (Education), (Russia)
Robert Irena V., Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)
Rydze Oxana A., PhD (Education) (Russia)
Serikov Vladislav V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Selivanova Natalia L., Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Stepanov Pavel V., Dr.Sc. (Education), (Russia)
Tagunova Irina A., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Chernikova Irina Yu., Dr. Sc. (Education) (Russia)
Shikhnabieva Tamara Sh., Dr.Sc. (Education), Associate Professor (Russia)
Jiang Guannan., PhD (Education) (China)
Wang Xuan., PhD (Education) (China)

Научно-методическое сопровождение образовательных систем Дальневосточного федерального округа: институциональная рамка и инструменты управления качеством

Деятельность по научно-методическому сопровождению систем общего образования Дальневосточного федерального округа (ДФО) осуществляется ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева» (ИСМО) по поручению Минпросвещения России в тесном сотрудничестве с Минвостокразвития России, АО «Корпорация развития Дальнего Востока и Арктики» (КРДВ) и органами управления образованием субъектов округа. Институциональной основой работы стало соглашение о сотрудничестве в рамках проектного офиса ИСМО на Дальнем Востоке, подписанное в Хабаровске 23 марта 2026 года. В его реализации участвуют Минпросвещения России, Минвостокразвития России совместно с КРДВ, а документ поддержали все 11 субъектов ДФО.

Ключевая задача проекта — повышение доступности и качества образования, прежде всего на труднодоступных территориях, за счет выявления профессиональных затруднений педагогов, внедрения современных педагогических практик, развития кадрового потенциала и обеспечения адресности методической поддержки. Проектный офис выступает ресурсным центром, объединяющим научно-методический потенциал ИСМО с практикой региональных систем образования и обеспечивающим переход от точечной помощи к системному сопровождению управленческих команд.

Одним из приоритетных направлений является формирование в каждом субъекте округа региональных аналитических служб. Их функция — интеграция в единую информационную систему субъекта данных: результатов независимых диагностик обучающихся, результатов государственной итоговой аттестации, педагогического профиля региона, а также сведений о реализации Комплексного плана повышения качества математического и естественно-научного образования. Формирование единого источника данных обеспечивает сопоставимость показателей и создает основу для анализа, выявления проблем и принятия обоснованных управленческих решений, на основе которых осуществляется планирование деятельности.

Региональные институты развития образования (ИРО) субъектов ДФО разработали, прошли защиту в формате экспертных сессий и реализуют программы развития, в основе которых лежат образовательные результаты обучающихся. Такой подход позволяет сменить преобладавший мероприятийный принцип планирования методической работы на системную деятельность, ориентированную на качественную адресную поддержку педагога на всех уровнях: «школа — муниципалитет — регион». Реализация программ развития рассчитана на период до 2030 года и направлена на достижение целевых ориентиров развития образования в субъектах округа. Оценка реализации программ проводится с участием федеральных экспертов и партнеров: КРДВ, Института образования НИУ ВШЭ, Центра педагогического мастерства, Школы педагогики ДВФУ, вузов ДФО, Академии «Просвещение».

Совокупность перечисленных инструментов — проектный офис, региональные аналитические службы и программы развития ИРО — формирует в ДФО единое методическое пространство и запускает устойчивые форматы обобщения и тиражирования лучших педагогических практик, обеспечивая системную управляемость качеством образования на уровне округа.

Расташанская Татьяна Владимировна, заместитель директора ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 7–21.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 7–21.

Научная статья
УДК 37.014
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–7–21

Расташанская Т. В.

ПИЛОТНЫЙ ПРОЕКТ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНСТИТУТОВ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО МАКРОРЕГИОНА

Татьяна Владимировна Расташанская
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», Москва, Россия, rastashanskaya@instrao.ru, SPIN-код: 8151-2049, ORCID: 0000-0001-7846-0662

Аннотация. Статья посвящена проблеме трансформации региональных институтов развития образования (далее — ИРО) в условиях Дальневосточного макрорегиона, отличающегося выраженной территориальной, демографической и социально-экономической спецификой. Исследование основано на предположении о том, что традиционная модель ИРО как организации дополнительного профессионального образования педагогических кадров уже не отвечает полностью современным задачам развития системы образования. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании концептуальной модели трансформации региональных ИРО и представлении эмпирических результатов пилотного проекта, позволяющих оценить эффективность заложенных в модели управленческих механизмов и определить направления ее совершенствования.

Исследование выполнено на основе количественного и качественного многоэтапного анализа и методов теоретического моделирования. В ходе исследования выявлены новые функции ИРО, выходящие за пределы традиционной системы повышения квалификации и включающие аналитическую, исследовательскую, проектную, экспертную, координационную и системообразующую деятельность. Выделены три типа институциональной идентичности ИРО: центр профессионального развития педагогических и управленческих кадров, оператор региональной образовательной по-

© Расташанская Т. В., 2026

литики и институт развития региональной образовательной системы. Полученные результаты свидетельствуют о постепенном переходе большинства институтов от первого типа ко второму, тогда как третий тип находится на стадии формирования. Разработана и представлена концептуальная модель трансформации, объединяющая федеральный инвариант и вариативный компонент, учитывающий особенности Дальневосточного федерального округа (далее — ДФО). Результаты пилотной апробации подтвердили востребованность предложенной модели и выявили необходимость дальнейшего развития аналитических, проектных и сетевых механизмов деятельности институтов.

Ключевые слова: институт развития образования, Дальневосточный федеральный округ, трансформация, институциональная идентичность, управление качеством образования, кадровый потенциал региона.

Для цитирования: Расташанская Т. В. Пилотный проект трансформации институтов развития образования в условиях Дальневосточного макрорегиона // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 7–21. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–7–21

Original article

EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTIONS IN THE FAR EASTERN MACROREGION

Tatiana V. Rastashanskaya
The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Content and Teaching Methods", Moscow, Russia, rastashanskaya@instrao.ru, SPIN-code: 8151-2049, ORCID: 0000-0001-7846-0662

Abstract. The article is devoted to the problem of transformation of regional education development institutions (hereinafter referred to as EDI) in the Far Eastern macro-region, which is characterized by pronounced territorial, demographic, and socio-economic specifics. The study is based on the assumption that the traditional model of EDI as an organization for additional professional education of teaching staff no longer fully meets the modern requirements for the development of the education system. The purpose of the study is to provide a theoretical basis for the conceptual model of transformation of regional EDI and to present the empirical results of a pilot project, which allow us to evaluate the effectiveness of the management mechanisms included in the model and identify areas for its improvement.

The study was based on quantitative and qualitative multi-stage analysis and theoretical modeling methods. The study identified new functions of the Institute of Professional Development, which go beyond the traditional system of professional development and include analytical, research, project, expert, coordination, and system-forming activities. The study identified three types of institutional identity of the Institute of Professional Development: a center for professional development of teachers and managers, an operator of regional educational policy, and an institute for the development of the regional educational system. The results indicate a gradual transition of most institutions from the first type to the second, while the third type is still in the process of formation. A conceptual model of transformation has been developed and presented, which combines a federal invariant and a variable component that takes into account the specifics of the Far Eastern Federal District (hereinafter, the FEFD). The results of the pilot testing confirmed the relevance of the proposed model and revealed the need for further development of analytical, project, and network mechanisms for the activities of institutions.

Keywords: Institute of Education Development, Far Eastern Federal District, transformation, institutional identity, quality management in education, and human resources in the region.

For citation: Rastashanskaya T. V. Educational Development Institutions in the Far Eastern Macroregion. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):7–21. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–7–21

Введение. Современная государственная повестка по отношению к Дальнему Востоку России определяется вектором на инновационное развитие макрорегиона, достичь которого планируется прежде всего за счет инвестиций в человеческий капитал [19]. На Восточном экономическом форуме 2025 года заместителем министра РФ по развитию Дальнего Востока и Арктики Эльвирой Нургалиевой был сделан акцент на приоритетность качества школьного образования в многокомпонентном процессе развития кадрового потенциала федерального округа [11]. В связи с этим существенно возрастает роль региональных институтов развития образования как структур, которые должны стать системными интеграторами ключевых функций, влияющих на повышение качества общего образования, — аналитическая, исследовательская, проектировочная, научно-методическая, координационная.

Традиционная модель регионального института развития образования как организации дополнительного профессионального образования, ориентированной на реализацию программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, окончательно исчерпывает свой потенциал. Сегодня функции ИРО значительно расширяются: они все чаще выступают как региональные центры научно-методического сопровождения управленческих команд и педагогов, операторы мониторинга качества общего образования, координаторы сетевого взаимодействия и профессиональных сообществ. Актуальным становится переход от формального повышения квалификации к созданию экосистемы непрерывного профессионального развития педагогических и управленческих кадров.

В условиях Дальнего Востока России такая трансформация приобретает критическую остроту. Специфика макрорегиона — огромная территориальная разобщенность, демографическая неоднородность, значительная дифференциация кадрового потенциала, ограниченные возможности очного профессионального взаимодействия, существенное количество малокомплектных и удаленных школ — делает прежнюю модель ИРО неэффективной раньше, чем в других субъектах Российской Федерации. В большинстве регионов страны объектом сопровождения остается педагог. На Дальнем Востоке этого уже недостаточно. ИРО вынуждены становиться инфраструктурными центрами, обеспечивающими профессиональные коммуникации между территориями. По существу, именно они начинают выполнять функцию образовательного «каркаса» региона.

Кроме того, несмотря на широкое распространение названия «институт развития образования», научных исследований, посвященных изучению содержательных отличий института развития образования от прежнего института повышения квалификации недостаточно. Малоизученными остаются вопросы появления новых функций в учреждении дополнительного профессионального образования, изменения места ИРО в региональном управлении образованием. В нормативных документах целевой установкой ИРО по-прež-

нему остается «совершенствование профессиональных компетенций» [17], что не позволяет институционально закрепить новые системные функции.

Таким образом, возникает противоречие между объективной потребностью Дальневосточного макрорегиона в системном управлении качеством общего образования и слабой способностью действующих ИРО эффективно отвечать на эти вызовы из-за отсутствия четких моделей их трансформации в научно-методические, аналитические и проектные центры. Это определило необходимость разработки пилотного проекта преобразования ИРО, базирующегося на теоретически обоснованной концепции и учитывающего региональную специфику.

Цель данной статьи — обосновать концептуальную модель трансформации ИРО и представить эмпирические данные об эффективности первых шагов ее апробации в форме пилотного проекта, позволяющие верифицировать заложенные в модели управленческие механизмы и выявить зоны их дальнейшей корректировки с учетом дальневосточной специфики. Для достижения цели последовательно решались следующие задачи:

– выявить и систематизировать новые функции ИРО, обусловленные вызовами системе общего образования Дальневосточного макрорегиона;

– разработать и описать основные элементы концептуальной модели трансформации ИРО;

– описать механизмы пилотной апробации модели;

– представить анализ первых результатов апробации;

– выявить риски и определить направления коррекции модели трансформации.

Методология и методы исследования. Логика исследования строилась через три взаимосвязанных этапа. На первом осуществлялось исследование функций ИРО. Объектом стали официальные сайты 11 институтов ДФО. Рассматривались организационная структура, должности, проекты, новости. Методом исследования был контент-анализ содержания сайтов по определенным разделам. В результате были выявлены новые функции ИРО. На втором этапе был проведен сравнительный контент-анализ программ развития институтов, для чего была разработана специальная матрица из четырех блоков показателей и двадцати четырех индикаторов. В результате были выделены три типа институциональной идентичности ИРО. На третьем этапе с помощью того же метода сравнительного контент-анализа исследовались первые результаты реализации программ развития (презентации институтов на проектной сессии). Определена динамика институциональной идентичности ИРО.

Теоретическое моделирование применялось для построения концептуальной модели трансформации институтов развития образования Дальневосточного макрорегиона.

Обзор научных источников. Научную основу исследования составили труды, посвященные различным аспектам методической работы в системе общего образования и управления ее качеством, профессионального развития педагогических кадров в организациях дополнительного профессионального образования, научно-методического сопровождения и управления организационным развитием.

В классических исследованиях по управлению качеством образования методическая работа рассматривается как один из базовых процессов, обеспечивающих результативность образовательной

организации, наряду с учебной и воспитательной деятельностью (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, М. М. Поташник, Е. П. Тонконогая, Т. И. Шамова, Е. А. Ямбург и др.) [2; 3; 16; 20; 22; 24]. В диссертации Л. П. Ильенко методическая работа анализируется как управляемая система, связанная с развитием школы и изменением организационно-педагогических условий ее функционирования [10]. В исследовании проблем трансформации институтов развития образования мы опирались именно на управленческую и процессную логику методической деятельности.

Второе направление анализа литературы связано с публикациями, отражающими изменения в системе дополнительного профессионального образования [1; 5; 8]. В рассматриваемых работах подчеркиваются принципы регионализации, связь учреждений, реализующих программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, с образовательными потребностями конкретной территории и профессионального сообщества. В источниках по научно-методическому сопровождению показано, что эффективное дополнительное профессиональное образование все чаще строится на сочетании традиционных и инновационных форм [4; 9; 13].

Большое значение для разработки модели трансформации региональных ИРО имеет «Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [18]. Современные исследования трактуют научно-методическое сопровождение как формат, который объединяет научную обоснованность, индивидуализацию, практическую применимость и непрерывность профессионального развития [6; 15; 21].

Таким образом, в науке накоплен значительный массив исследований по различным аспектам развития организаций дополнительного профессионального образования. В последние годы активно разрабатываются экосистемные и сетевые модели научно-методического сопровождения [7; 12; 23], а развитие образовательных организаций рассматривается как предмет стратегического управления [14]. Однако подавляющее большинство исследований ориентировано на условия европейской части России с компактным расселением, развитой транспортной логистикой и устойчивым кадровым резервом. Практически отсутствуют работы, рассматривающие трансформацию деятельности ИРО в макрорегионах с экстремальными географическими и демографическими характеристиками. Данная статья призвана восполнить этот пробел.

Результаты. Для выявления и систематизации меняющихся функций институтов развития образования были использованы открытые данные, содержащиеся на сайтах организаций. Анализ проводился по трем группам признаков:

– наличие специализированных подразделений — центров, лабораторий, проектных офисов, ресурсных и модельных центров и т. п.;

– закрепленные за институтом направления деятельности, не сводимые к реализации дополнительных профессиональных программ;

– содержание проектов, мероприятий и новостной повестки сайтов.

Рассмотренные материалы позволили выявить несколько особенностей, характерных для Дальневосточного макрорегиона. Во-первых, происходит усиление сетевой и координационной функций, когда ИРО вынуждены формировать распределенные методические сети, использовать

дистанционные форматы взаимодействия, организовывать межмуниципальные команды и обеспечивать доступ к методическим ресурсам школам из удаленных и труднодоступных территорий.

Во-вторых, помимо повышения квалификации, оказывается актуальным выявление кадровых потребностей, наставничество, индивидуальные профессиональные маршруты, поддержка молодых педагогов, формирование методического актива и сопровождения управленческих команд. Наиболее явно эти функции представлены на сайтах региональных институтов Республики Бурятия, Еврейской автономной области, Республики Саха (Якутия), Приморского края.

В-третьих, для ИРО Якутии, Чукотки, Бурятии, Сахалина, Камчатки и Забайкалья актуальны поддержка родных языков, этнокультурное образование, сохранение культуры коренных народов, краеведение. Во многом это обуславливает функцию проектирования содержания регионального образования.

В-четвертых, разрыв в образовательных результатах между территориями повышает значение аналитической и адресной функций. ИРО переходят от унифицированного повышения квалификации к диагностике профессиональных дефицитов, сопровождению школ с низкими образовательными результатами, поддержке конкретных муниципалитетов и управленческих команд.

В-пятых, особая потребность макрорегиона в инженерных и технологических кадрах усиливает функцию ранней профориентации и развития математического и естественно-научного образования. Это проявляется в деятельности центров по работе с одаренными детьми, офисов «Курчатовских классов», STEM-лабораторий, робототехнических проектов, во взаимодействии с системой среднего профессионального образования, в сопровождении «Точек роста» и «Школьных кванториумов», функционирующих на базе ряда ИРО (Амурская область, Камчатский край, Приморский край, Республика Саха (Якутия) и др.).

Проведенный анализ официальных сайтов региональных ИРО Дальневосточного федерального округа показывает, что их фактическая деятельность в настоящее время уже не ограничивается реализацией программ дополнительного профессионального образования. В структуре институтов появляются центры непрерывного повышения профессионального мастерства, наставнические и ресурсные центры, научно-методические лаборатории, проектные офисы, подразделения оценки качества образования, сопровождения талантов, адаптивного образования, финансовой грамотности, цифровизации и регионального содержания образования. Меняется круг должностных ролей: наряду с преподавателями и методистами на сайтах указаны аналитики, эксперты, руководители проектных офисов, научные руководители, координаторы наставнических программ, заведующие специализированными лабораториями.

Вместе с тем следует отметить, что происходящие изменения институтов развития образования носят преимущественно фрагментарный и реактивный характер. Они происходят под влиянием участия ИРО в федеральных проектах, развития единой федеральной системы научно-методического сопровождения, региональных решений и текущих вызовов. Однако эти изменения не всегда объединены общей логикой. В результате в разных регионах формируются различные конфигурации ИРО: один институт усиливает аналитическую функцию, другой — про-

ектную, третий — работу с талантливыми детьми, четвертый — взаимодействие с различными структурами в регионе и так далее. С одной стороны, высокая вариативность отражает реальные потребности территории и выступает необходимым условием адаптации ИРО к специфике конкретного региона. С другой — при отсутствии единой концептуальной рамки она приобретает признаки неуправляемости и может привести к размыванию институциональной идентичности ИРО. Становится неясно, какие функции являются обязательными для организации, какие определяются региональной спецификой, а какие носят временный проектный характер. Фактическое расширение деятельности ИРО опережает институциональное осмысление и управленческое оформление его новой роли.

В связи с этим была разработана теоретическая модель трансформации региональных институтов развития образования в Дальневосточном макрорегионе, сочетающая два основных блока: *инвариантный и вариативный*. Ключевой *принцип* модели — принцип «двойного действия»: ИРО одновременно работает и на текущее развитие педагогов/управленцев (инвариант) и на формирование образовательного «каркаса» территории (вариатив). Архитектура предлагаемой модели представлена на рисунке 1.

Рисунок 1. Архитектура модели трансформации ИРО в условиях Дальневосточного макрорегиона

Как видно из рисунка 1 в центре модели — ИРО как институт развития региональной образовательной системы, что обусловлено *целью трансформации:* создание регионального центра сопровождения образовательных изменений, готового на основе данных и научно-методического знания выявлять приоритетные проблемы системы образования, проектировать их решения, обеспечивать профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров и оценивать влияние реализуемых изменений на качество образования.

Инвариантная составляющая модели обеспечивает включенность каждого ИРО, независимо от того, находится он в Москве или на Сахалине, в единую федеральную систему научно-методического сопровождения. Она определяет минимально необходимый набор ролей и функций регионального института, его миссию и структуру. Основу данного блока модели составляют *принципы* системности, научной обоснованности, единства федеральных приоритетов и региональной ответственности, адресности и непрерывности сопровождения, проектности, доказательности и масштабируемости. В соответствии с данными принципами ИРО выполняет следующие *функции:* аналитико-диагностическая, научно-методическая, образовательная, проектная, экспертная, координационная, информационно-ресурсная и оценочно-рефлексивная. Выполнение указанных функций позволит ИРО перейти от организации отдельных мероприятий к формированию полного цикла управления образовательными изменениями, то есть деятельность трансформируется в логике «данные — проблема — проектное решение — апробация — сопровождение — корректировка — масштабирование».

Согласно предложенной модели, за ИРО закрепляются несколько взаимосвязанных институциональных ролей:

– региональный оператор единой системы научно-методического сопровождения, обеспечивающий перевод федеральных проектов в региональные программы и проекты;

– архитектор региональной методической системы, определяющий механизмы взаимодействия региональных, муниципальных и внутришкольных методических структур;

– аналитический центр, объединяющий данные о кадровом составе общеобразовательных организаций, качестве образования в целом и результатах обучающихся;

– проектно-исследовательский центр, разрабатывающий и апробирующий новые образовательные и управленческие решения;

– центр профессионального развития (сохраняет и усиливает данную роль), однако дополнительное профессиональное образование становится одним из средств решения выявленных проблем.

Вариативная часть концептуальной модели обусловлена особенностями макрорегиона, в связи с чем инвариантные функции ИРО получают особую территориальную настройку:

– компенсация территориального неравенства в доступе к научно-методическому сопровождению через дистанционные и гибридные формы работы, межрегиональное наставничество, сетевые стажировочные площадки;

– кадровая стабилизация через прогнозирование кадровых дефицитов, сопровождение молодых педагогов, поддержку педагогов, прибывающих в удаленные территории, разработку адресных программ повышения квалификации

для педагогов актуальных и дефицитных предметных областей;

– проектирование серии программ по выявлению и поддержке талантливых детей и молодежи, программ, нацеленных на обеспечение социально-экономического потенциала региона высококвалифицированными кадрами;

– адресная поддержка управленческих команд школ региона;

– макрорегиональная интеграция ИРО ДФО, предполагающая создание распределенных межрегиональных лабораторий, экспертных сообществ, совместных программ повышения квалификации, банков лучших образовательных практик и механизмов обмена кадровыми и методическими ресурсами.

Организационным условием реализации модели выступает переход ИРО к матричной проблемно-проектной структуре. Постоянные аналитические, методические, образовательные и экспертные подразделения должны сочетаться с временными межфункциональными проектными командами. В их состав могут входить аналитики, исследователи, методисты, специалисты по оценке качества образования, представители органов управления образованием, вузов, муниципальных методических служб и образовательных организаций.

Результативность трансформации, то есть жизнеспособность и эффективность концептуальной модели, должна оцениваться не только по количеству программ и численности прошедших курсовую подготовку учителей и руководителей, но и по изменениям в профессиональной деятельности педагогов и управленцев, в качестве внутришкольной и муниципальной методической работы, в способности образовательных организаций региона самостоятельно управлять своим развитием, в снижении территориальных различий между образовательными системами.

Таким образом, инвариантная составляющая модели определяет обязательную функциональную и процессуальную основу ИРО, а вариативная — обеспечивает его адаптацию к социально-экономическим, территориальным, кадровым и социокультурным условиям конкретного макрорегиона.

Трансформация регионального ИРО не может быть реализована в форме изолированной организации. Она требует сетевой системы субъектов. Предпосылкой для данного тезиса служит вопрос о том, насколько сами институты находятся в ситуации развития и как обеспечить управляемый характер процесса их современной трансформации. В этой связи в ходе данного исследования был подготовлен пилотный проект трансформации региональных ИРО в условиях Дальневосточного макрорегиона как форма апробации предложенной концептуальной модели.

С начала 2025 года исполнителями проекта выступают ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева» и АО «Корпорация развития Дальнего Востока и Арктики». Ключевыми направлениями реализации пилотного проекта к настоящему времени стали:

– разработка каждым ИРО и защита на экспертной сессии программ развития институтов (Сахалинская область, сентябрь 2025 года);

– сопровождение реализации программ развития через их мониторинг, экспертные совещания, совместное с региональными ИРО уточнение критериев и показателей оценки результатов программ развития, реализация специалистами ФГБНУ «ИСМО им. В. С. Леднева» программ повышения квалифика-

ции по вопросам управления качеством образования;

– проектные сессии для региональных команд: «Единые подходы к организации ВСОКО в ОО субъектов ДФО» и «Единая система поддержки учителей естественно-научных предметов и математики с целью повышения качества образования», состоявшиеся в июне 2026 года в Приморском крае;

– конкурс методических команд ДФО;

– создание в четырех регионах (Амурская область, Приморский край, Сахалинская область, Хабаровский край) стажировочных площадок на базе ИРО по актуальным направлениям научно-методического сопровождения.

Реализация пилотного проекта сопровождается подготовкой методических материалов и рекомендаций для команд ИРО, экспертизой программ развития и отчетов об их реализации, консультационной поддержкой участников.

В рамках данной статьи приведены результаты анализа одного из основных *управленческих механизмов трансформации* Дальневосточных ИРО — Программа развития института (далее — программа развития). Для разработки стратегического документа были определены единые подходы, задана структура программы развития, включающая инвариантную и вариативную части, как и предложено общей моделью трансформации. Инвариантная часть программы развития должна была включать пять обязательных направлений (подпрограмм): выявление, поддержка и развитие способностей и талантов у детей и молодежи; повышение качества математического и естественно-научного образования; профориентация обучающихся (кадры для региона); развитие научно-методического сопровождения педагогических кадров; развитие научно-методического сопровождения управленческих кадров. Вариативная часть включала подпрограммы, перечень которых определялся исходя из региональной специфики каждым институтом самостоятельно.

Примененный метод контент-анализа программ развития был основан на выделении 4 смысловых блоков: институциональная идентичность ИРО; механизм влияния на качество образования; стратегическая управляемость трансформации; региональная дальневосточная специфика. К блокам были определены 24 индикатора, по 4–7 индикаторов для каждого блока. Каждый индикатор оценивался следующим образом: 0 — отсутствует; 1 — упоминается декларативно; 2 — раскрыт содержательно и обеспечен механизмами реализации.

Экспертиза и анализ программ показали несколько крупных затруднений институтов в проектировании собственных стратегий развития и определении институциональной идентичности. В рассматриваемых документах можно выделить три уровня институционального самоопределения ИРО:

– как *центр профессионального развития:* качество образования должно измениться вследствие того, что педагоги и руководители пройдут обучение, получат методическую поддержку, включатся в наставничество и индивидуальные маршруты (Камчатский ИРО, Бурятский ИРОП, ИРО Еврейской автономной области и другие);

– как *региональный оператор направлений образовательной политики:* институт принимает на себя ответственность за такие направления, как математическое и естественно-научное образование, поддержку талантов, профориентацию, инклюзивное образование, международ-

ное сотрудничество (Приморский, Магаданский, Забайкальский ИРО и другие);

– как *институт развития региональной образовательной системы:* институт заявляет укрепление позиции ведущего регионального центра, осуществляющего аналитическое, информационное и научно-методическое обеспечение стратегического планирования развития системы образования области (Амурский ИРО); относит к своей деятельности исследовательские, инновационные, проектные, аналитические и мониторинговые направления (Хабаровский ИРО).

Специальным предметом анализа в рамках разрабатываемой модели трансформации ИРО стал вопрос о том, как институты связывают свою деятельность с обеспечением качества общего образования. В программах развития можно выделить три основных механизма влияния на качество образования и уровень их представленности: на очень высоком уровне разработчики определяют повышение компетентности педагогов; на высоком — развитие управленческих кадров, методическое сопровождение образовательной политики; на среднем и низком — анализ данных и проектирование системных изменений. Мы наблюдаем, что в программах развития преобладает линейная теория изменений, то есть от повышения квалификации учителей и руководителей к повышению качества образования. Однако не всегда устанавливается, какой профессиональный дефицит должен быть устранен, какое организационное изменение должно произойти в школе, какой образовательный результат должен улучшиться и как будет установлено, что изменение в региональной системе будет связано именно с деятельностью ИРО. Поэтому категория «качество образования» в программах развития зачастую выполняет функцию целевого ориентира, но еще не становится объектом аналитического и проектного управления.

Таким образом, начальный этап реализации проекта трансформации региональных институтов развития образования Дальневосточного макрорегиона показал состоятельность предположения о том, что ИРО находятся пока на этапе функционального наращивания без завершенного институционального оформления. Они по-прежнему преимущественно определяют себя как организации дополнительного профессионального образования.

Для исследования первых результатов реализации программ развития, представленных на проектной сессии в июне 2026 года, применялся тот же метод сравнительного контент-анализа, обеспечивающий валидность данных. Результаты анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1

Сопоставление материалов проектной сессии по итогам первого этапа реализации программ развития ИРО ДФО

Тип идентичности	Проявление
Центр профессионального развития	Сохраняется во всех ИРО, но курсовая деятельность дополняется диагностикой профессиональных дефицитов, индивидуальными маршрутами, наставничеством, адресными программами

Оператор образовательной политики	Становится преобладающим типом: ИРО отвечает за несколько тематических направлений, координирует проекты и обеспечивает достижение региональных показателей
Институт развития образовательной системы	Формируется пока частично: появляется работа со школами и командами, анализ данных, связь с образовательными результатами, региональной экономикой и изменением управленческих практик

Было выявлено, что если в исходных вариантах стратегических документов преобладала идентичность ИРО как центра профессионального развития педагогических и управленческих кадров, то уже в практике реализации программ заметно усиливается роль института как регионального оператора комплексных направлений образовательной политики. Одновременно появляются отдельные признаки перехода к институту развития региональной образовательной системы. Таким образом, по итогам проектной сессии можно говорить не о полной смене идентичности, а о ее расширении и усложнении. ИРО уже не определяют себя только через программы дополнительного профессионального образования, но в большинстве анализируемых материалов они лучше показывают, какие проекты и мероприятия реализуют, чем объясняют, какие системные изменения стали результатом их воздействия.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило, что ИРО Дальневосточного макрорегиона находятся в стадии активной институциональной трансформации. Анализ официальных сайтов, программ развития и первых результатов их реализации показал устойчивое расширение функционального поля институтов, выходящего за пределы функционала организаций дополнительного профессионального образования.

Современный институт развития образования представляет собой не очередной этап эволюции учреждений дополнительного профессионального образования, а новый тип института развития региональной образовательной системы, обеспечивающего исследование, проектирование, научно-методическое сопровождение и экспертное управление качеством образования. Его миссия состоит не столько в повышении профессионализма педагогических и управленческих кадров, сколько в создании условий и сопровождении устойчивого развития человеческого капитала региональной системы образования. Это, в свою очередь, требует изменения статуса института в правовом поле системы образования.

Предложенная концептуальная модель получила первичное эмпирическое подтверждение и показала востребованность федерального инварианта и вариативной части, что позволяет одновременно обеспечивать единство научно-методического пространства России и учитывать специфику Дальневосточного макрорегиона.

Однако по итогам апробации представляется целесообразным уточнить отдельные положения концептуальной модели. Во-первых, практика реализации показала необходимость перехода от мониторинга образовательных показателей к созданию в ИРО региональных аналитических центров, обеспечивающих исследование причин образовательных проблем, прогнозирование рисков и оценку эффективности управленческих решений. Во-вторых, нуждается в уточнении система оценки эффективности ИРО, где

необходимо использовать показатели изменений в региональном образовании, на которые влияет институт. В-третьих, вариативный компонент модели следует дополнить механизмами межрегионального взаимодействия институтов Дальневосточного федерального округа.

Таким образом, предварительные результаты пилотного проекта позволяют рассматривать предложенную концептуальную модель не как завершенную конструкцию, а как открытую управленческую систему, способную уточняться по мере накопления эмпирических данных. Это создает предпосылки для ее дальнейшей апробации в других федеральных округах Российской Федерации.

Список источников

1. *Алмазова Н. И., Попова Н. В.* Основные этапы, принципы и тенденции развития дополнительного образования в Российской Федерации // Язык и культура. 2025. № 69. С. 176–203. doi: 10.17223/19996195/69/9.
2. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
3. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. *Богданова О. В., Акунченко Н. В., Матвиенко А. С.* Обновление форматов адресного сопровождения: от методического десанта до образовательного кластера // Методист. 2024. № 3. С. 56–60.
5. *Богоудинова Р. З., Логинова Р. М.* Трансформация системы дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национального проекта «Образование» // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 2 (63). С. 363–367. doi: 10.25683/VOLBI.2023.63.598.
6. *Вачкова С. Н., Геворкян Е. Н., Салахова В. Б. и др.* Региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций общего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 12 (116). С. 99–105. doi: 10.24158/spp.2023.12.13.
7. *Давыденко А. А.* Взаимодействие субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к Году педагога и наставника. Кемерово, 2023. С. 33–35.
8. *Жилина А. И.* Проблемы управления дополнительным профессиональным педагогическим образованием в современных условиях // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XXV Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 190-летию Д. И. Менделеева. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024. С. 161–165.
9. *Игнатьева Г. А., Сдобняков В. В., Тулупова О. В.* Методология проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе результатов диагностики сформированности профессиональных компетенций: монография. М.: Знание-М, 2022. 326 с.
10. *Ильенко Л. П.* Теория и практика управления методической работой в общеобразовательных школах России: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01. М., 2001. 364 с.
11. Корпорация развития Дальнего Востока и Арктики: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: https://erdc.ru/news/na-vef-2025-obsudili-voprosy-povysheniya-kachestva-shkolnogo-obrazovaniya-v-strane/ (дата обращения: 14.07.2026).
12. *Кузнецова И. В., Литвинова М. Н.* Профессиональные педагогические сообщества как субъект региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: на примере Хабаровского края // Наука и образование. Вестник Хабаровского края. 2023. № 4. С. 25–36.
13. *Луговая И. В., Ганаева Е. А., Муратова А. А.* Проектирование адресной модели научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 4 (23). С. 26–37.
14. *Моисеев А. М.* Теория стратегического управления школой как условие ее эффективного развития: обоснование актуальности разработки // Известия АСОУ. 2015. № 3-1. С. 15–31.
15. *Муркова М. В., Лукьянович А. В.* Трансформация системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: методологическое описание // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С. 16–22.

16. *Поташник М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: пособие для учителей и руководителей школы. М.: Центр педагогического образования: Педагогическое общество России, 2009. 446 с.

17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.03.2025 № 266 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504230011 (дата обращения: 18.07.2026).

18. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174 (ред. от 16 января 2024 г.) «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_403234/ (дата обращения: 14.07.2026).

19. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.12.2024 № 4146-р «Об утверждении Стратегии пространственного развития Российской Федерации на период до 2030 года с прогнозом до 2036 года» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_495567/ (дата обращения: 16.07.2026).

20. *Тонконогая Е. П.* Дидактические основы обучения руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации: автореф. дис. … докт. пед. наук. СПб., 1992. 33 с.

21. *Тяглова Е. В.* Региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников: современные подходы к организации и развитию // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 3. С. 14–24.

22. *Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П.* Управление образовательными системами: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. 320 с.

23. *Шерайзина Р. М., Александрова М. В.* Становление и развитие региональной экосистемы непрерывного педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование как фактор развития региональной экосистемы: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2023. С. 36–41. doi: 10.34680/978-5-89896-840-3/2023.education.06.

24. *Ямбург Е. А.* Профессионализм педагога. Ответы на вызовы современности: науч.-поп. изд. М.: Просвещение, 2023. 257 с. [Электронный ресурс]. URL: https://znanium.ru/catalog/product/2206740 (дата обращения: 16.07.2026).

References

1. *Almazova N. I., Popova N. V.* Osnovnye jetapy, principy i tendencii razvitija dopolnitel'nogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii // Jazyk i kul'tura. 2025. № 69. S. 176–203. doi: 10.17223/19996195/69/9. [In Rus].

2. *Babanskij Ju. K.* Izbrannye pedagogicheskie trudy / sost. M. Ju. Babanskij; Akad. ped. nauk SSSR. M.: Pedagogika, 1989. 558 s. [In Rus].

3. *Bespal'ko V. P.* Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii. M.: Pedagogika, 1989. 192 s. [In Rus].

4. *Bogdanova O. V., Akunchenko N. V., Matvienko A. S.* Obnovlenie formatov adresnogo soprovozhdenija: ot metodicheskogo desanta do obrazovatel'nogo klastera // Metodist. 2024. № 3. S. 56–60. [In Rus].

5. *Bogoudinova R. Z., Loginova R. M.* Transformacija sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija pedagogov v kontekste nacional'nogo proekta «Obrazovanie» // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2023. № 2 (63). S. 363–367. doi: 10.25683/VOLBI.2023.63.598. [In Rus].

6. *Vachkova S. N., Gevorkjan E. N., Salahova V. B. i dr.* Regional'naja sistema nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov obrazovatel'nyh organizacij obshhego obrazovanija // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2023. № 12 (116). S. 99–105. doi: 10.24158/spp.2023.12.13. [In Rus].

7. *Davydenko A. A.* Vzaimodejstvie sub#ektov regional'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov // Voprosy sovremennoj nauki: problemy, tendencii i perspektivy: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., priurochennoj k Godu pedagoga i nastavnika. Kemerovo, 2023. S. 33–35. [In Rus].

8. *Zhilina A. I.* Problemy upravlenija dopolnitel'nym professional'nym pedagogicheskim obrazovaniem v sovremennyh uslovijah // Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii: materialy XXV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvjashhennoj 190-letiju D. I. Mendeleeva. SPb.: Izdatel'sko-poligraficheskaja associacija vysshih uchebnyh zavedenij, 2024. S. 161–165. [In Rus].

9. *Ignat'eva G. A., Sdobnjakov V. V., Tulupova O. V.* Metodologija proektirovanija personalizirovannyh trekov povyshenija kvalifikacii uchitelej na osnove rezul'tatov diagnostiki sformirovannosti professional'nyh kompetencij: monografija. M.: Znanie-M, 2022. 326 s. [In Rus].

10. *Il'enko L. P.* Teorija i praktika upravlenija metodicheskoj rabotoj v obshheobrazovatel'nyh shkolah Rossii: dis. … dokt. ped. nauk: 13.00.01. M., 2001. 364 s. [In Rus].

11. Korporacija razvitija Dal'nego Vostoka i Arktiki: oficial'nyj sajt [Jelektronnyj resurs]. URL: https://erdc.ru/news/na-vef-2025-obsudili-voprosy-povysheniya-kachestva-shkolnogo-obrazovaniya-v-strane/ (data obrashhenija: 14.07.2026). [In Rus].

12. *Kuznecova I. V., Litvinova M. N.* Professional'nye pedagogicheskie soobshhestva kak sub#ekt regional'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov: na primere Habarovskogo kraja // Nauka i obrazovanie. Vestnik Habarovskogo kraja. 2023. № 4. S. 25–36. [In Rus].

13. *Lugovaja I. V., Ganaeva E. A., Muratova A. A.* Proektirovanie adresnoj modeli nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 4 (23). S. 26–37. [In Rus].

14. *Moiseev A. M.* Teorija strategicheskogo upravlenija shkoloj kak uslovie ee jeffektivnogo razvitija: obosnovanie aktual'nosti razrabotki // Izvestija ASOU. 2015. № 3-1. S. 15–31. [In Rus].

15. *Murkova M. V., Luk'janovich A. V.* Transformacija sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov: metodologicheskoe opisanie // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 1 (20). S. 16–22. [In Rus].

16. *Potashnik M. M.* Upravlenie professional'nym rostom uchitelja v sovremennoj shkole: posobie dlja uchitelej i rukovoditelej shkoly. M.: Centr pedagogicheskogo obrazovanija: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2009. 446 s. [In Rus].

17. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 24.03.2025 № 266 «Ob utverzhdenii Porjadka organizacii i osushhestvlenija obrazovatel'noj dejatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam» [Jelektronnyj resurs]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504230011 (data obrashhenija: 18.07.2026). [In Rus].

18. Rasporjazhenie Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 16 dekabrja 2020 g. № R-174 (red. ot 16 janvarja 2024 g.) «Ob utverzhdenii Koncepcii sozdanija edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_403234/ (data obrashhenija: 14.07.2026). [In Rus].

19. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28.12.2024 № 4146-r «Ob utverzhdenii Strategii prostranstvennogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda s prognozom do 2036 goda» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_495567/ (data obrashhenija: 16.07.2026). [In Rus].

20. *Tonkonogaja E. P.* Didakticheskie osnovy obuchenija rukovoditelej obshheobrazovatel'nyh shkol v sisteme povyshenija kvalifikacii: avtoref. dis. … dokt. ped. nauk. SPb., 1992. 33 s. [In Rus].

21. *Tjaglova E. V.* Regional'naja sistema nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov: sovremennye podhody k organizacii i razvitiju // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6, № 3. S. 14–24. [In Rus].

22. *Shamova T. I., Tret'jakov P. I., Kapustin N. P.* Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: ucheb. posob. dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M.: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2002. 320 s. [In Rus].

23. *Sherajzina R. M., Aleksandrova M. V.* Stanovlenie i razvitie regional'noj jekosistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie kak faktor razvitija regional'noj jekosistemy: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. Velikij Novgorod: Novgorodskij gosudarstvennyj universitet imeni Jaroslava Mudrogo, 2023. S. 36–41. doi: 10.34680/978-5-89896-840-3/2023.education.06. [In Rus].

24. *Jamburg E. A.* Professionalizm pedagoga. Otvety na vyzovy sovremennosti: nauch.-pop. izd. M.: Prosveshhenie, 2023. 257 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://znanium.ru/catalog/product/2206740 (data obrashhenija: 16.07.2026). [In Rus].

Информация об авторе

Т. В. Расташанская — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора

Information about the author

T. V. Rastashanskaya — PhD (Education), Associate Professor, Deputy Director

Филенко Е. С.

Чуприкова Т. В.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 22–34.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 22–34.

Научная статья
УДК 373
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–22–34

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ СНИЖЕНИЯ БЮРОКРАТИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Евгения Сергеевна Филенко[1], Татьяна Васильевна Чуприкова[2]
[1, 2] ГАОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области имени заслуженного учителя РФ В. Д. Гуревича», Южно-Сахалинск, Россия
[1] e.filenko@sakhalin.gov.ru
[2] t.chuprikova@sakhalin.gov.ru

Аннотация. *Актуальность темы.* Проблема избыточной бюрократической нагрузки на педагогических работников и управленческий персонал образовательных организаций является одной из ключевых в современной системе образования Российской Федерации, что подтверждается реализацией федерального проекта «Бережная школа» и принятием Приказа Минпросвещения России от 06.11.2024 № 779 «Об утверждении перечня документов, подготовка которых осуществляется педагогическими работниками при реализации основных общеобразовательных программ, образовательных программ среднего профессионального образования». *Цель исследования* — разработать и апробировать инструмент, основанный на применении технологий искусственного интеллекта для анализа входящей документации муниципальных органов управления образованием с целью снижения бюрократической нагрузки. *Методы.* Исследование проведено на основе анализа 291 входящего запроса, поступившего в органы управления образованием шести муниципальных образований Сахалинской области в течение пяти рабочих дней. Для анализа данных разработан специализированный промпт (запрос), позволяющий автоматически оценивать каждый входящий документ по 11 критериям. *Результаты.* Установлено, что 42,3% проанализированных запросов могут быть исключены или автомати-

© Филенко Е. С., Чуприкова Т. В., 2026

зированы. Наиболее частые нарушения — дублирование информации, уже имеющейся в АИС «Сетевой Город. Образование» (28,5% запросов), и отсутствие автоматизации рутинных процессов (24,7% запросов). Потенциальная годовая экономия в масштабе региона составляет свыше 31 500 человеко-часов. *Выводы.* Применение ИИ-инструментов для анализа входящей документации позволяет выявить избыточные и дублирующие запросы, автоматизировать рутинные процедуры и существенно снизить бюрократическую нагрузку. Разработанная методика в части применения инструментов искусственного интеллекта может быть масштабирована на другие регионы Российской Федерации.

Ключевые слова: бюрократическая нагрузка, искусственный интеллект, Приказ Минпросвещения № 779, «Бережная школа», оптимизация процессов, входящая документация, Сахалинская область, «Сетевой Город. Образование», региональная витрина данных.

Благодарности: авторы выражают благодарность Министерству образования Сахалинской области за организационную поддержку исследования, а также муниципальным органам управления образованием Корсаковского городского округа, Углегорского, Долинского, Александровск-Сахалинского, Макаровского и Томаринского муниципальных округов за предоставленные данные и содействие в проведении мониторинга.

Для цитирования: Филенко Е. С., Чуприкова Т. В. Искусственный интеллект как инструмент снижения бюрократической нагрузки в системе общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 22–34. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–22–34

Original article

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR REDUCING THE BUREAUCRATIC BURDEN IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM

Evgenya S. Filenko[1], Tatyana V. Chuprikova[2]
[1, 2] SAEI DPO "Institute for Education Development of the Sakhalin Region named after Honored Teacher of the Russian Federation V. D. Gurevich", Yuzhno-Sakhalinsk, Russia
[1] e.filenko@sakhalin.gov.ru
[2] t.chuprikova@sakhalin.gov.ru

Abstract. *Relevance.* The problem of excessive bureaucratic burden on teaching staff and administrative personnel of educational organizations is one of the key challenges in the modern education system of the Russian Federation, as confirmed by the implementation of the federal project "Careful School" and the adoption of Order No. 779 of the Ministry of Education of Russia dated November 6, 2024. *Objective.* To develop and pilot a tool based on artificial intelligence technologies for analyzing incoming documentation from municipal education authorities, with the aim of reducing the bureaucratic burden. *Methods.* The study was conducted on the basis of an analysis of 291 incoming requests received by the education authorities of six municipalities of the Sakhalin Region over five working days. A specialized prompt was developed for data analysis, allowing automatic assessment of each request according to 11 criteria. *Results.* It was found that 42.3% of the analyzed requests can be eliminated or automated. The most common violations are duplication of information already available in the "Network City" system (28.5% of requests) and the lack of automation of routine processes (24.7% of requests). The potential annual saving for the region is over 31,500 man-hours. Conclusions. The use of AI tools for analyzing incoming documentation makes it possible

to identify redundant and duplicate requests, automate routine procedures, and significantly reduce the bureaucratic burden. The developed methodology regarding the use of artificial intelligence tools can be scaled to other regions of the Russian Federation.

Keywords: bureaucratic burden, artificial intelligence, Ministry of Education Order No. 779, "Careful School", process optimization, incoming documentation, Sakhalin Region, "Network City. Education", regional data warehouse.

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the Ministry of Education of the Sakhalin Region for organizational support of the research, as well as to the municipal education authorities of the Korsakov urban district, Uglegorsk, Dolinsky, Aleksandrovsk-Sakhalinsky, Makarovsky and Tomarinsky municipal districts for the provided data and assistance in the composition of the Diptychs.

For citation: Filenko E. S., Chuprikova T. V. Artificial Intelligence as a Tool for Reducing the Bureaucratic Burden in the General Education System. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):22–34. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–22–34

Введение. Проблема избыточной бюрократической нагрузки на педагогических работников и управленческий персонал образовательных организаций является одной из наиболее острых в современной системе образования Российской Федерации. Согласно данным исследований, педагогические работники тратят до 30–40% рабочего времени на подготовку отчетов и заполнение документации (данные подтверждены цифровыми следами участия Сахалинской области в третьей волне проекта «Бережная школа»), не связанной непосредственно с образовательной деятельностью [3]. Данная проблема приобрела системный характер и требует комплексных решений как на федеральном и региональном уровне, так и на уровне муниципалитета и отдельной образовательной организации.

Сахалинская область вошла в число семи пилотных регионов России, реализующих проект «Бережная школа» — совместную инициативу Министерства просвещения Российской Федерации и Государственной корпорации «Росатом» [4]. Проект предполагает трансформацию системы управления и устоявшихся способов решения задач с использованием технологий бережливого производства и за счет постоянных улучшений, в которые вовлечены управленческие команды всех уровней власти, образовательных организаций и педагогические работники. Ключевая цель проекта — разработка и внедрение механизмов повышения эффективности деятельности образовательной организации на основе педагогически адаптированных ценностей, принципов и технологий бережливого управления в условиях значительных вызовов, стоящих перед экономикой страны [2].

Значимым нормативным актом, определившим вектор изменений в системе образования, стал Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 06.11.2024 № 779 «Об утверждении перечня документов, подготовка которых осуществляется педагогическими работниками при реализации основных общеобразовательных программ, образовательных программ среднего профессионального образования» [10]. Документ устанавливает запрет на необоснованное увеличение отчетности, исключает повторное истребование информации, уже имеющейся в государственных информационных системах, и требует минимиза-

ции бюрократической нагрузки на педагогических работников [10, с. 2–3]. Приказ вступил в силу с 1 марта 2025 года [10, с. 4].

В рамках реализации проекта «Бережная школа» в Сахалинской области проведен мониторинг входящей документации, разработаны и внедрены коробочные решения по оптимизации процессов [5]. По итогам внедрения бережливых технологий в образовательных организациях Сахалинской области время на подготовку отчетов сократилось на 29,7%, а доля непродуктивных затрат времени учителей снизилась на 11% [12].

Однако остается открытым вопрос системного анализа входящей документации, поступающей в муниципальные органы управления образованием (и пересылается в образовательные организации), и выявления запросов, которые могут быть автоматизированы или исключены. Данное исследование направлено на решение этой проблемы с использованием современных технологий искусственного интеллекта.

Цель настоящего исследования — обосновать и апробировать использование инструмента, основанного на применении технологий искусственного интеллекта, для анализа входящей документации муниципальных органов управления образованием в целях снижения бюрократической нагрузки на педагогических работников и управленческий персонал.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Разработать инструментарий сбора и анализа входящей документации в муниципальных органах управления образованием на основе нормативных требований.

2. Создать специализированную инструкцию (промпт) для автоматизированного анализа запросов с использованием технологий искусственного интеллекта.

3. Провести апробацию разработанной методики на нескольких муниципальных образованиях Сахалинской области.

4. Оценить потенциальный эффект оптимизации и разработать практические рекомендации.

Методология и методы исследования. Нормативно-правовая основа исследования. Исследование базируется на следующих нормативных документах:

1. Приказ Минпросвещения России от 06.11.2024 № 779 «Об утверждении перечня документов, подготовка которых осуществляется педагогическими работниками при реализации основных общеобразовательных программ, образовательных программ среднего профессионального образования» [10].

2. Концепция проекта «Бережная школа» — совместная инициатива Министерства просвещения РФ и ГК «Росатом», реализуемая в Сахалинской области с 2024 года [4; 12].

3. Ведомственный цифровой стандарт Министерства образования Сахалинской области, утвержденный протоколом совета по цифровой архитектуре при Правительстве Сахалинской области от 30.07.2020 № 1 (п. 3.6.4 «Региональная витрина данных в сфере образования» дорожной карты мероприятий) [9].

При разработке методики анализа входящей документации учитывались ключевые принципы Приказа № 779: недопустимость необоснованного увеличения отчетности; исключение повторного запроса информации, уже имеющейся в открытых информационных системах; минимизация бюрократической нагрузки на педагогических работников; предпочтение автоматизированному получению данных [10, с. 2–3].

Инструментарий сбора данных. Для проведения исследования разработана та-

блица «Мониторинг входящей документации», заполняемая муниципальными органами управления образованием Сахалинской области в течение пяти рабочих дней. Таблица содержит 12 полей: номер запроса; канал поступления запроса (СЭД, электронная почта, нарочно и др.); отправитель запроса; тип отправителя (государство, предприятие/бизнес, прочие и др.); уровень организации (федеральный, региональный, муниципальный); ведомство; тема письма; тип сообщения (разовый запрос, информационное, регулярная отчетность, обращение и др.); краткое описание запрашиваемой информации; наличие требования ответа (да/нет); задействованные сотрудники; среднее время подготовки информации (в минутах).

Объект исследования. В исследовании использованы данные шести муниципальных образований Сахалинской области: Корсаковский городской округ (44 запроса), Углегорский муниципальный округ (61 запрос), Долинский муниципальный округ (4 запроса), Александровск-Сахалинский муниципальный округ (85 запросов), Макаровский муниципальный округ (22 запроса), Томаринский муниципальный округ (75 запросов). Общий объем выборки составил 291 запрос за пять рабочих дней (май — июнь 2026 года).

Методология анализа данных. Для автоматизации анализа входящей документации разработан специализированный промпт (инструкция) на русском языке, позволяющий средствами искусственного интеллекта провести комплексную оценку каждого запроса по 11 критериям:

1. Краткое содержание запроса (формулировка в 1–2 предложениях).

2. Требуется ли ответ (да/нет).

3. Категории задействованных сотрудников (директор, заместитель директора, классный руководитель, педагог, социальный педагог, психолог, секретарь, системный администратор, несколько сотрудников).

4. Повторяемость запроса (да / частично / нет) с указанием причины.

5. Возможность получения данных из АИС «Сетевой Город. Образование» (полностью доступно / частично доступно / недоступно) с указанием конкретного отчета.

6. Наличие данных в обязательной отчетности (да / частично / нет) с указанием источника (формы ОО-1, ОО-2 и др.).

7. Наличие данных на региональной витрине данных (да / вероятно, да / нет) с обоснованием.

8. Возможность автоматизации (полностью автоматизируется / частично автоматизируется / не автоматизируется) с указанием механизма.

9. Соответствие Приказу № 779 (соответствует / частично соответствует / не соответствует) с указанием риска нарушения политики снижения бюрократической нагрузки (низкий / средний / высокий).

10. Уровень бюрократической нагрузки (низкий / средний / высокий / критический) с учетом времени подготовки, количества участников и необходимости ручного сбора информации.

11. Рекомендация по оптимизации (оставить без изменений; автоматизировать; получать через «Сетевой Город»; получать через витрину данных; исключить запрос; объединить с другими запросами; заменить регулярным отчетом).

Запрос (промпт) включает справочник доступных отчетов в АИС «Сетевой Город. Образование» (более 40 отчетных форм, включая «Общие сведения об обучающихся», «Движение учащихся», «Наполняемость классов», «Информация о детях-инвалидах», «Результаты ЕГЭ/ОГЭ», «Успеваемость и посещаемость»,

«Сводные ведомости», «Средний балл» и др.) и учитывает требования Приказа № 779 и Концепции «Бережной школы».

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики: расчет абсолютных и относительных частот, средних значений и медианы. Для оценки потенциальной экономии времени использовался метод экстраполяции на основе среднего времени обработки одного запроса.

Литературный обзор. Проблема бюрократической нагрузки в современной системе образования. Вопрос избыточной бюрократической нагрузки на педагогических работников и управленческий персонал образовательных организаций приобрел в последние годы системный характер, требующий комплексного научного осмысления и практических решений. По данным исследования, проведенного аналитической командой вице-спикера Государственной думы с участием более чем 3000 педагогов из 75 регионов России, учителя тратят от 8 до 10 часов в неделю на отчетность, организацию внеклассных мероприятий и взаимодействие с родителями, при этом 45% респондентов вынуждены выполнять эти задачи в личное время — по вечерам и в выходные [14]. Половина участников опроса назвали бюрократическую нагрузку главной профессиональной проблемой, опередив даже вопрос низких зарплат, а большинство отметили, что объем бумажной работы значительно увеличился за последние три года [14].

Эмпирические исследования подтверждают масштаб проблемы. Согласно результатам межрегионального исследования управленческих информационных потоков в российской системе образования, избыточность информационных потоков в школе превышает более чем в 20 раз функциональные потребности управления [7]. Число видов документов, создаваемых учителем, в среднем достигает 95, а их трудоемкость сопоставима с учебной нагрузкой. При этом основная масса собираемой информации не является достоверной и не используется в институциональных целях [7]. Авторы исследования приходят к выводу, что источником «бумажного прессинга» в системе образования стала управленческая стратегия, игнорирующая общественную миссию образования и выражающая бюрократическое недоверие к работникам образования [7].

Аналогичные тенденции зафиксированы и в зарубежных исследованиях. В работе, посвященной детерминантам профессионального выгорания учителей, установлено, что бюрократическая нагрузка, наложение различных стресс-факторов, трудности управления классом и проблемы в проведении уроков являются наиболее значимыми предикторами эмоционального истощения, цинизма и снижения профессиональной эффективности педагогов [11]. Авторы подчеркивают необходимость системного и социального подхода к анализу стресса в педагогической профессии, выходящего за рамки изучения индивидуальных ресурсов работника [11].

В работе С. В. Полутина и Ю. В. Мананниковой впервые структурированы виды дополнительных обязанностей педагогов, не отраженных в локальных нормативных актах. Исследование показало, что работа с отчетной документацией занимает до 90% объема рабочего времени, свободного от часовой педагогической нагрузки, что практически не оставляет времени на осуществление методической, организационной и консультационной деятельности [1]. Авторы связывают усиление бюрократизации, с одной стороны, с эк-

стенсивным ростом дополнительных видов работ, с другой — с низкой правовой информированностью педагогов общеобразовательных организаций [1].

Нормативно-правовые механизмы снижения бюрократической нагрузки. Ответом на системную проблему избыточной отчетности стало принятие Приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 06.11.2024 № 779 «Об утверждении перечня документов, подготовка которых осуществляется педагогическими работниками при реализации основных общеобразовательных программ, образовательных программ среднего профессионального образования» [6; 8; 13]. Документ, вступивший в силу с 1 марта 2025 года, устанавливает исчерпывающий перечень документов, которые педагогические работники обязаны вести при реализации образовательных программ [10, с. 1]. Для педагогов дошкольного образования этот перечень включает журнал посещаемости и календарно-тематический план [6]; для учителей общеобразовательных организаций с функцией классного руководства — рабочую программу учебного предмета, журнал учета успеваемости, журнал внеурочной деятельности, план воспитательной работы и характеристику на обучающегося [8; 13].

Принятые поправки в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляют, что педагоги не обязаны готовить отчеты за пределами перечня, утвержденного Минпросвещения, а электронный документооборот не должен дублироваться в бумажном виде [8; 13]. Ключевые принципы, заложенные в документе: недопустимость необоснованного увеличения отчетности; исключение повторного истребования информации, уже имеющейся в государственных информационных системах; минимизация бюрократической нагрузки на педагогических работников; предпочтение автоматизированному получению данных [10, с. 2–3].

Проект «Бережная школа» как практика дебюрократизации. Сахалинская область вошла в число семи пилотных регионов России, реализующих проект «Бережная школа» — совместную инициативу Министерства просвещения Российской Федерации и Государственной корпорации «Росатом» [4]. Ключевая цель проекта — снижение бюрократической нагрузки на образовательные организации и педагогических работников, внедрение механизмов повышения эффективности деятельности на основе бережливого управления [4]. По итогам внедрения бережливых технологий в образовательных организациях Сахалинской области время на подготовку отчетов сократилось на 29,7%, а доля непродуктивных затрат времени учителей снизилась на 11% [12]. В 30 пилотных школах отменены 6 отчетов на региональном уровне, которые ранее требовали ежемесячного или ежеквартального предоставления [2]. Сформированы коробочные решения, тиражируемые во всех школах региона: оптимизация формирования личного дела ученика в электронном виде (с 30 до 5 дней), оптимизация подготовки к аттестации педагогов (с 3 месяцев до 1 месяца), оптимизация процесса выдачи справки (с 3 дней до 10 минут) и др. [5].

Потенциал искусственного интеллекта в управлении образовательным процессом. В последние годы активно развиваются исследования, посвященные применению искусственного интеллекта в управлении образовательным процессом. Как показано в работе Глазуновой и соавторов, внедрение ИИ-систем способствует снижению управленческой нагрузки на преподавательский состав до 42% [1].

Исследование НИУ ВШЭ и «Учи.ру» выявило, что 70% опрошенных педагогов считают, что искусственный интеллект может помочь сэкономить время в решении профессиональных задач [3]. В концепции «самоуправляемых университетов» обосновано, что внедрение агентного искусственного интеллекта позволяет автоматизировать рутинные административные процессы, переводя управление на новый уровень — от реактивной обработки запросов к проактивному управлению информационными потоками [14].

Пробел в научном знании и обоснование исследования. Несмотря на наличие нормативно-правовой базы (Приказ № 779) и успешные практики снижения бюрократической нагрузки в рамках проекта «Бережная школа», остается открытым вопрос системного анализа входящей документации, поступающей в муниципальные органы управления образованием и образовательные организации. Существующие исследования, как правило, фокусируются на общих оценках уровня бюрократической нагрузки либо на анализе документооборота в целом [7]. При этом недостаточно изучен потенциал применения технологий искусственного интеллекта для автоматизированного выявления избыточных, дублирующих и противоречащих нормативным требованиям запросов на уровне муниципальных органов управления образованием.

Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела: предлагается методика применения искусственного интеллекта для анализа входящей документации, позволяющая автоматизировать процесс оценки запросов по критериям соответствия Приказу № 779, выявлять дублирование данных, уже имеющихся в существующих информационных системах, и определять потенциал автоматизации рутинных процедур. Разработанный инструментарий апробирован на шести муниципальных образованиях Сахалинской области, что позволяет оценить не только теоретическую, но и практическую значимость предлагаемого подхода для снижения бюрократической нагрузки в системе образования.

Результаты. *Общая характеристика входящей документации.* Проведен анализ 291 входящего запроса по шести муниципальным образованиям. Основные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Общая характеристика входящей документации по муниципальным образованиям

№	Муниципальное образование	Всего запросов	Канал СЭД, %	Требуют ответа, %	Информационные, %
1	Корсаковский муниципальный округ Сахалинской области	44	79,5	38,6	61,4
2	Углегорский муниципальный округ Сахалинской области	61	65,6	52,5	47,5
3	Долинский муниципальный округ Сахалинской области	4	25,0	75,0	25,0
4	Александровск-Сахалинский муниципальный округ Сахалинской области	85	88,2	41,2	58,8
5	Макаровский муниципальный округ Сахалинской области	22	86,4	86,4	13,6

6	Томаринский муниципальный округ Сахалинской области	75	80,0	65,3	34,7
7	Итого	291	78,4	54,0	46,0

Основным каналом поступления запросов является система электронного документооборота (СЭД), составляющая в среднем 78,4% от общего числа. Наиболее частый тип сообщения — информационное (46,0%) и разовый запрос (38,5%). Требуют подготовки ответа 54,0% запросов.

Анализ соответствия Приказу № 779. На основе разработанного промпта проведен анализ каждого запроса. Выявлены следующие категории нарушений и потенциально возможной оптимизации (табл. 2).

Наиболее частые нарушения:

1. Запросы, данные по которым уже имеются в АИС «Сетевой Город. Образование» (28,5%). Примеры: запрос о контингенте обучающихся на конец учебного года (Долинский МО) — данные доступны в отчетах «Общие сведения об обучающихся» и «Итоговые данные по учащимся»; запрос об уровне успеваемости и качестве образования (Долинский МО) — данные доступны в отчетах «Успеваемость и посещаемость», «Сводные ведомости», «Средний балл»; запрос о результатах ЕГЭ/ОГЭ — данные доступны в соответствующих отчетах АИС «Сетевой Город. Образование».

2. Запросы, дублирующие регулярную отчетность (16,8%). Пример: запрос о семьях, находящихся в социально опасном положении (Углегорский МО) — аналогичная информация предоставляется на ежеквартальной основе по форме ОО-1.

3. Отсутствие автоматизации рутинных процессов (24,7%). Примеры: сбор заявок на участие в форумах и конкурсах (Корсаковский ГО, № 20 — 180 минут; Макаровский МО, № 7); мониторинг численности учащихся по сдаче норм ГТО (Томаринский МО, № 11 — 10 080 минут; Углегорский МО, № 51).

4. Высокая трудоемкость запросов. Наибольшие трудозатраты зафиксированы в Томаринском МО: запрос о деятельности родительских патрулей (№ 40) — 37 440 минут; запрос о потребности в аттестации педагогических работников (№ 15) — 36 000 минут; запрос об итогах

Таблица 2

Распределение запросов по категориям оптимизации

№	Категория	Количество запросов	Доля, %
1	Могут быть исключены полностью (данные есть в ГИС)	49	16,8
2	Могут быть автоматизированы	72	24,7
3	Могут быть получен через АИС «Сетевой Город. Образование»	83	28,5
4	Могут быть получены через региональную витрину данных	32	11,0
5	Содержат открытые данные	21	7,2
6	Требуют оставления без изменений	34	11,7
7	Итого	291	100

профориентационной работы с выпускниками с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (№ 19) — 30 240 минут.

Расчет потенциальной экономии. На основе анализа 291 запроса рассчитан потенциальный эффект оптимизации (табл. 3).

Распределение трудозатрат по категориям сотрудников. Анализ показал, что основная нагрузка по подготовке ответов на запросы приходится на следующие категории сотрудников (табл. 4).

Наибольшая нагрузка (до 360 минут на один запрос) приходится на запросы, требующие сбора информации из нескольких источников и подготовки аналитических материалов.

Интерпретация полученных данных. Проведенное исследование подтверждает, что значительная часть входящей документации, обрабатываемой муниципальными органами управления образованием, носит избыточный характер и может быть оптимизирована с использованием технологий искусственного интеллекта.

Ключевые выводы исследования:

1. 42,3% запросов могут быть исключены или автоматизированы. Этот показатель соответствует данным федерального проекта «Бережная школа», где количество ответов на внесистемные запросы сократилось в 3–4 раза [4].

2. Основная проблема — дублирование запросов. Информация, многократно запрашиваемая у образовательных организаций, уже имеется в АИС «Сетевой Город. Образование» или иных информационных системах. Это прямое нарушение Приказа № 779, запрещающего повторное истребование информации [10, с. 3].

3. Высокая доля информационных писем (до 61,4%). Такие письма не требуют подготовки ответа, но требуют времени на ознакомление и доведение до исполнителей. Оптимизация этого потока воз-

Таблица 3

Расчет потенциальной экономии времени

№	Показатель	Значение
1	Всего проанализировано запросов	291
2	Могут быть исключены или автоматизированы	123 (42,3%)
3	Среднее время на обработку одного запроса	102,5 мин.
4	Потенциальная экономия за 5-дневный период	123 × 102,5 = 12 607,5 мин. ≈ 210,1 ч
5	Потенциальная годовая экономия (6 МО, 250 рабочих дней)	210,1 / 5 × 250 = 10 505 чел.-ч
6	Потенциальная годовая экономия (18 МО Сахалинской области)	свыше 31 500 чел.-ч

Таблица 4

Распределение трудозатрат по категориям сотрудников

№	Категория сотрудника	Доля запросов, %	Среднее время, мин.
1	Консультант / ведущий специалист	62,4	45–120
2	Заместитель руководителя / начальник отдела	18,6	120–360
3	Руководители ОО (директора, заведующие)	12,4	60–240
4	МКУ «Централизованная бухгалтерия»	4,1	60–360
5	Классные руководители / педагоги	2,5	30–180

можна через централизованную рассылку с автоматической фильтрацией.

4. Значительный потенциал автоматизации. 24,7% запросов могут быть полностью автоматизированы через выгрузку данных из АИС «Сетевой Город. Образование» или региональной витрины данных [9; 11].

Связь с концепцией «Бережная школа». Полученные результаты полностью согласуются с целями и задачами проекта «Бережная школа». Исключение 42,3% запросов позволит высвободить свыше 31 500 человеко-часов в год в масштабе всего региона, что соответствует задачам проекта по сокращению отчетности [4; 12]. Рекомендации по использованию АИС «Сетевой Город. Образование» и региональной витрины данных (РВД) соответствуют принципам цифровизации, заложенным в проекте. Внедрение ИИ-инструментов для анализа входящей документации является примером применения бережливых технологий в управлении образованием [11].

Сопоставление с результатами других исследований. Результаты исследования подтверждают выводы современных научных работ о потенциале искусственного интеллекта (ИИ) в управлении образовательным процессом. Как показано в исследовании Глазуновой и соавторов, внедрение ИИ-систем способствует снижению управленческой нагрузки на преподавательский состав до 42% [1]. Это совпадает с данными нашего исследования (42,3% потенциального сокращения запросов). Исследование НИУ ВШЭ и «Учи.ру» показало, что 70% опрошенных педагогов считают, что искусственный интеллект может помочь сэкономить время в решении профессиональных задач [14].

Ограничения исследования. Следует отметить, что исследование проведено на основе данных шести муниципальных образований Сахалинской области за ограниченный период времени (пять рабочих дней). Это может не отражать полной картины входящей документации в течение всего года. Кроме того, среднее время подготовки информации было доступно не по всем запросам, что могло повлиять на точность расчета потенциальной экономии. Тем не менее полученные данные позволяют сделать обоснованные выводы о характере и масштабе бюрократической нагрузки.

Обсуждение. Направления дальнейших исследований. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой полноценного программного продукта на основе представленной методики, интеграцией с существующими информационными системами и оценкой долгосрочного эффекта от внедрения ИИ-инструментов в управление образованием. Также представляет интерес масштабирование разработанной методики на другие регионы Российской Федерации, реализующие проект «Бережная школа».

Заключение. В ходе исследования разработана и апробирована методика применения искусственного интеллекта для анализа входящей документации муниципальных органов управления образованием Сахалинской области. На основе Приказа Минпросвещения России от 06.11.2024 № 779 и концепции проекта «Бережная школа» создана специализированная инструкция (промпт), позволяющая автоматически выявлять избыточные, дублирующие и противоречащие нормативным требованиям запросы.

Анализ 291 входящего запроса по шести муниципальным образованиям показал, что 42,3% запросов могут быть исключены или автоматизированы, что позволит высвободить свыше 31 500 человеко-ча-

сов в год в масштабе всего региона Сахалинской области. Наиболее частые нарушения — дублирование информации, уже имеющейся в АИС «Сетевой Город. Образование» (28,5% запросов), и отсутствие автоматизации рутинных процессов (24,7% запросов).

Полученные результаты подтверждают эффективность применения технологий искусственного интеллекта для анализа возможностей снижения бюрократической нагрузки в системе образования. Разработанная методика может быть масштабирована на другие регионы Российской Федерации, реализующие проект «Бережная школа». Основные практические рекомендации включают: внедрение ИИ-инструмента для анализа входящей документации на постоянной основе; проведение инвентаризации регулярных запросов на соответствие Приказу № 779; обеспечение доступа (и информирование о возможности) муниципальных органов управления образованием к отчетам АИС «Сетевой Город. Образование» и региональной витрины данных; разработку регламента использования государственных информационных систем при подготовке ответов на запросы.

Список источников

1. *Глазунова И. Н.* Возможности ИИ в управлении образовательным процессом / И. Н. Глазунова, Н. Н. Кузьмин, Н. А. Чистякова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 2. С. 15–22.

2. ГТРК «Сахалин». Сахалинские образовательные учреждения вошли в число пилотных проекта по снижению уровня бюрократической нагрузки в системе образования. 23.12.2024 [Электронный ресурс]. URL: https://www.gtrk.ru (дата обращения: 01.07.2026).

3. *Косарецкий С. Г.* Исследование Учи.ру и НИУ ВШЭ: искусственный интеллект может помочь сэкономить время в решении профессиональных задач / С. Г. Косарецкий // Вестник образования России. 2025. № 8. С. 34–41.

4. Министерство просвещения Российской Федерации. О проекте «Бережная школа» [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru (дата обращения: 01.07.2026).

5. МК на Сахалине. Сахалин вошел в топ регионов по снижению бюрократии в школах 06.11.2024 [Электронный ресурс]. URL: https://www.mk-sakhalin.ru (дата обращения: 01.07.2026).

6. Официальный сайт проекта «Бережная школа» [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru (дата обращения: 20.06.2026).

7. *Полутин С. В.* Дополнительные обязанности педагогов как фактор бюрократизации общеобразовательных организаций / С. В. Полутин, Ю. В. Мананникова // Вестник образования. 2024. № 3. С. 112–128.

8. Правительство Сахалинской области. В Сахалинской области снижают бюрократическую нагрузку на учителей. 09.01.2025 [Электронный ресурс]. URL: https://aniva-utro.ru (дата обращения: 20.06.2026).

9. Приказ Министерства образования Сахалинской области от 13.05.2024 № 1-3.12-409/24 «О внесении изменений в некоторые нормативные правовые акты Министерства образования Сахалинской области» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru (дата обращения: 01.07.2026).

10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 06.11.2024 № 779 «Об утверждении перечня документов, подготовка которых осуществляется педагогическими работниками при реализации основных общеобразовательных программ, образовательных программ среднего профессионального образования». Зарегистрирован в Минюсте России 04.12.2024 № 80454. [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 01.07.2026).

11. Разъяснение положений приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 6 ноября 2024 г. № 779 в части реализации образовательных программ дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: https://obrnadzor.tatarstan.ru (дата обращения: 01.07.2026).

12. Сахалинская область стала центром обмена передовым опытом в сфере образования / vestniknews.ru, 26.05.2026 [Электронный ресурс]. URL: https://vestniknews.ru (дата обращения: 01.07.2026).

13. Федеральный закон от 08.08.2024 № 328-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"» (о снижении бюрократической нагрузки на педагогических работников) [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 20.06.2026).

14. *Koubaa A.* Toward Self-Driving Universities: Can Universities Drive Themselves with Agentic AI? / A. Koubaa. arXiv:2602.18461, 2026.

References

1. *Glazunova I. N.* Vozmozhnosti II v upravlenii obrazovatel'nym processom / I. N. Glazunova, N. N. Kuz'min, N. A. Chistjakova [i dr.] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2025. № 2. S. 15–22. [In Rus].

2. GTRK «Sahalin». Sahalinskie obrazovatel'nye uchrezhdenija voshli v chislo pilotnyh proekta po snizheniju urovnja bjurokraticheskoj nagruzki v sisteme obrazovanija. 23.12.2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.gtrk.ru (data obrashhenija: 01.07.2026). [In Rus].

3. *Kosareckij S. G.* Issledovanie Uchi.ru i NIU VShJe: iskusstvennyj intellekt mozhet pomoch' sjekonomit' vremja v reshenii professional'nyh zadach / S. G. Kosareckij // Vestnik obrazovanija Rossii. 2025. № 8. S. 34–41. [In Rus].

4. Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii. O proekte «Berezhnaja shkola» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru (data obrashhenija: 01.07.2026). [In Rus].

5. MK na Sahaline. Sahalin voshel v top regionov po snizheniju bjurokratii v shkolah 06.11.2024 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.mk-sakhalin.ru (data obrashhenija: 01.07.2026). [In Rus].

6. Oficial'nyj sajt proekta «Berezhnaja shkola» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru (data obrashhenija: 20.06.2026). [In Rus].

7. *Polutin S. V.* Dopolnitel'nye objazannosti pedagogov kak faktor bjurokratizacii obshheobrazovatel'nyh organizacij / S. V. Polutin, Ju. V. Manannikova // Vestnik obrazovanija. 2024. № 3. S. 112–128. [In Rus].

8. Pravitel'stvo Sahalinskoj oblasti. V Sahalinskoj oblasti snizhajut bjurokraticheskuju nagruzku na uchitelej. 09.01.2025 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://aniva-utro.ru (data obrashhenija: 20.06.2026). [In Rus].

9. Prikaz Ministerstva obrazovanija Sahalinskoj oblasti ot 13.05.2024 № 1-3.12-409/24 «O vnesenii izmenenij v nekotorye normativnye pravovye akty Ministerstva obrazovanija Sahalinskoj oblasti» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru (data obrashhenija: 01.07.2026). [In Rus].

10. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 06.11.2024 № 779 «Ob utverzhdenii perechnja dokumentov, podgotovka kotoryh osushhestvljaetsja pedagogicheskimi rabotnikami pri realizacii osnovnyh obshheobrazovatel'nyh programm, obrazovatel'nyh programm srednego professional'nogo obrazovanija». Zaregistrirovan v Minjuste Rossii 04.12.2024 № 80454. [Jelektronnyj resurs]. URL: http://publication.pravo.gov.ru (data obrashhenija: 01.07.2026). [In Rus].

11. Razjasnenie polozhenij prikaza Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 6 nojabrja 2024 g. № 779 v chasti realizacii obrazovatel'nyh programm doshkol'nogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: https://obrnadzor.tatarstan.ru (data obrashhenija: 01.07.2026). [In Rus].

12. Sahalinskaja oblast' stala centrom obmena peredovym opytom v sfere obrazovanija / vestniknews.ru, 26.05.2026 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://vestniknews.ru (data obrashhenija: 01.07.2026). [In Rus].

13. Federal'nyj zakon ot 08.08.2024 № 328-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"» (o snizhenii bjurokraticheskoj nagruzki na pedagogicheskih rabotnikov) [Jelektronnyj resurs]. URL: http://publication.pravo.gov.ru (data obrashhenija: 20.06.2026). [In Rus].

14. *Koubaa A.* Toward Self-Driving Universities: Can Universities Drive Themselves with Agentic AI? / A. Koubaa. arXiv:2602.18461, 2026.

Информация об авторах

Е. С. Филенко — начальник отдела
Т. В. Чуприкова — ректор

Information about the authors

E. S. Filenko — Head of Department
T. V. Chuprikova — Rector

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 35–52.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 35–52.

Научная статья
УДК 371.14
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–35–52

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ КАК УСЛОВИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

М. Л. Фролова

Ю. В. Борзунова

Л. П. Яцевич

Мария Леонидовна Фролова[1], Юлия Викторовна Борзунова[2], Любовь Павловна Яцевич[3]
[1–3] ГАУ ДПО «Амурский областной институт развития образования», Благовещенск, Россия
[1] cnppmpr.amur@yandex.ru
[2] borzunova.78@bk.ru
[3] jatsewitsch@mail.ru

Аннотация. *Актуальность темы.* В условиях реализации обновленных ФГОС ключевым фактором повышения качества образования становится непрерывное профессиональное развитие педагогов. Традиционная экстенсивная модель дополнительного профессионального образования (ДПО), основанная на массовых программах по единому плану, демонстрирует низкую эффективность, так как не учитывает гетерогенность педагогического состава и индивидуальные затруднения учителей. Переход к персонализированной модели управления качеством невозможен без создания системы точной диагностики профессиональных дефицитов. *Цель исследования.* Обоснование и разработка типового масштабируемого решения — пакета организационно-методических продуктов, интегрированных с региональной автоматизированной системой «Траектория», для оптимизации процесса выявления профессиональных дефицитов педагогических работников Амурской области. *Методы.* При проведении исследования и подготовке статьи авторами были применены следующие методы: методы анализа, синтеза, описания, количественного подсчета данных. Исследование базируется на компетентностном подходе, принципах персонифи-

© Фролова М. Л., Борзунова Ю. В., Яцевич Л. П., 2026

кации, вариативности, избыточности. Применялись инструменты бережливого производства («Пирамида проблем», метод «5 почему», «Диаграмма Исикавы») для анализа корневых причин неэффективности диагностики. Диагностический инструментарий включал стандартизированные оценочные процедуры в онлайн-формате (региональная система «Траектория»), использующие банк заданий ФИПИ и РЭШ. Для оценки эффективности применялся сравнительный анализ количественных (временные затраты) и качественных показателей до и после внедрения проекта. *Результаты.* Разработаны регламент и алгоритмы взаимодействия участников процесса в системе «Траектория». Оптимизация позволила сократить сроки организации диагностики в 4–7 раз, а разработки индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) — в 2–4 раза. По итогам повторной диагностики доля педагогов с достаточным уровнем компетенций выросла более чем в 2 раза (с 20 до 44%), а высокий дефицитарный уровень сократился в 2,5 раза (с 10 до 4%). Для 79% педагогов были разработаны адресные индивидуальные образовательные маршруты. *Выводы.* Внедрение единой цифровой платформы и стандартизированных процедур обеспечивает объективность оценки, полную цифровизацию документооборота и реальное улучшение профессиональных компетенций педагогов. Предложенная модель обладает высоким потенциалом тиражирования в других субъектах РФ при условии интеграции с региональными ИТ-платформами.

Ключевые слова: компетентностный подход, диагностика, профессиональные дефициты, индивидуализация, индивидуальный образовательный маршрут, качество образования, педагогические работники.

Для цитирования: Фролова М. Л., Борзунова Ю. В., Яцевич Л. П. Оптимизация процесса диагностики профессиональных дефицитов как условие индивидуализации профессионального развития педагогических работников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 35–52. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–35–52

Original article

OPTIMIZATION OF THE DIAGNOSIS PROCESS FOR PROFESSIONAL DEFICITS AS A CONDITION FOR INDIVIDUALIZING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Maria L. Frolova[1], Julia V. Borzunova[2], Liubov P. Yatsevich[3]
[1–3] Amur Regional Institute for Education Development, Blagoveshchensk, Russia
[1] cnppmpr.amur@yandex.ru
[2] borzunova.78@bk.ru
[3] jatsewitsch@mail.ru

Abstract. *Relevance.* In the context of the implementation of the updated Federal State Educational Standards, the continuous professional development of teachers is becoming a key factor in improving the quality of education. The traditional extensive model of continuing professional education, based on mass programs according to a single plan, demonstrates low efficiency, since it does not take into account the heterogeneity of the teaching staff and the individual difficulties of teachers. The transition to a personalized quality management model is impossible without creating a system for accurate diagnosis of professional deficits. *Objective.* To substantiate and develop a standard scalable solution — a package of organizational and methodological products integrated with the regional automated system "Trajectory" to optimize the process of identifying professional deficits among teachers in the Amur Region. *Methods.* In conducting the research and preparing the article, the authors used the following methods: analysis, synthesis, description, and quantitative data analysis.

The study is based on a competency-based approach, as well as the principles of personalisation, variability, and redundancy. Lean manufacturing tools (the Problem Pyramid, the "5 Whys" method, and the Ishikawa diagram) were used to analyze the root causes of diagnostic inefficiency. The diagnostic toolkit included standardized assessment procedures in an online format (the regional "Trajectory" system), using the task bank from FIPI and NES. To assess effectiveness, a comparative analysis was carried out of quantitative (time costs) and qualitative indicators before and after the project was implemented. *Results.* Regulations and algorithms for interaction among process participants in the "Trajectory" system have been developed. Optimization made it possible to reduce the time required to organize diagnostics by 4–7 times, and the time required to develop individual educational routes (IER) by 2–4 times. Based on the results of the re-diagnosis, the share of teachers with a sufficient level of competencies increased by more than twofold (from 20 to 44%), while the share of teachers with a high level of deficiency decreased by 2.5-fold (from 10 to 4%). Targeted individual educational routes were developed for 79% of teachers. *Conclusions.* The introduction of a unified digital platform and standardized procedures ensure the objectivity of assessment, full digitalization of document management, and a real improvement in teachers' professional competencies. The proposed model has high potential for replication in other regions of the Russian Federation, provided it is integrated with regional IT platforms.

Keywords: competency-based approach, diagnostics, professional deficits, individualization, individual educational route, quality of education, teaching staff.

For citation: Frolova M. L., Borzunova Ju. V., Yatsevich L. P. Optimization of the Diagnosis Process for Professional Deficits as a Condition for Individualizing the Professional Development of Teachers. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):35–52. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–35–52

Введение. Сегодня в условиях реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов одним из ключевых факторов повышения качества обучения становится непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров. Традиционная экстенсивная модель дополнительного профессионального образования, которая базируется на массовых программах повышения квалификации по единому плану, не всегда отвечает современным запросам и порой демонстрирует низкую эффективность в современных реалиях, так как не учитывает гетерогенность педагогического состава, разный уровень стартовой подготовки педагогов и профессиональные затруднения, которые может испытывать конкретный педагог. Переход к персонализированной модели управления качеством образования является невозможным без создания системы точного выявления профессиональных дефицитов педагогов. Диагностика — это своего рода отправная точка, позволяющая трансформировать абстрактную потребность образовательной организации в развитии профессиональной компетентности педагогов в конкретный запрос педагога. Другими словами, профессиональное развитие педагога происходит не по шаблону для всех, а исходя из слабых мест, то есть профессиональных дефицитов конкретного педагога.

Организация диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников представляет собой достаточно трудоемкий процесс, требующий координации действий большого количества участников на региональном, муниципальном уровнях и уровне образовательной организации. Существующий процесс

диагностики профессиональных затруднений характеризуется длительными сроками, недостаточной объективностью оценок, разрозненностью инструментов и отсутствием единой информационной платформы, что затрудняет своевременное их выявление и формирование адресных программ профессионального развития.

Цель исследования заключается в обосновании типового масштабируемого решения — пакета организационно-методических продуктов, интегрированных с региональной автоматизированной системой «Траектория», применяемых для оптимизации процесса диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников.

Методология и методы исследования. При проведении исследования и подготовке статьи авторами были применены следующие методы: методы анализа, синтеза, описания, количественного подсчета данных.

Нормативно-правовая основа исследования представлена следующими документами:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [18].

2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [17].

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему педагогического роста» [14].

4. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15.12.2022 № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства Просвещения Российской Федерации от 16.12.2020 № Р-174» [15].

5. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана» [13].

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», вступил в силу с 01.09.2022 [12].

7. Приказ Министерства образования и науки Амурской области от 12.05.2023 № 464 «О региональной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Амурской области» [11].

Методологическую основу исследования составили положения компетентностного подхода; принципы персонификации, вариативности и избыточности.

Для анализа текущей ситуации использовались инструменты бережливого производства в образовании. В качестве основных аналитических инструментов были выбраны «Пирамида проблем», метод «5 почему», «Диаграмма Исикавы», позволяющие структурировать выявленные затруднения по уровням управления,

распределить ответственность между соответствующими субъектами, выстроить приоритеты управленческих воздействий, выявить корневые причины проблем, структурировать причины анализируемой проблемы по категориям.

Диагностический инструментарий. Организация диагностики осуществляется в онлайн-формате с автоматизированным расчетом результатов, что соответствует современным требованиям к валидности и надежности оценочных процедур.

Основной формой диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников в региональной автоматизированной системе «Траектория» является диагностика профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур.

Диагностика производится посредством выполнения диагностической работы с использованием стандартизированного инструментария, спроектированного для педагогических работников по блокам профессиональных компетенций, и может быть организована как отдельное диагностическое мероприятие или проводиться в рамках входного/итогового тестирования при обучении по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации.

Документами, определяющими содержание контрольно-измерительных материалов диагностических работ, являются: профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель); федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования; спецификации ФИПИ ЕГЭ по русскому языку, математике, физике, химии, информатике, биологии, истории, географии, обществознанию, литературе, английскому языку, немецкому языку, французскому языку; спецификации ФИПИ ОГЭ по русскому языку, математике, физике, химии, информатике, биологии, истории, географии, обществознанию, литературе, английскому языку, немецкому языку, французскому языку.

При формировании контрольно-измерительных материалов исследования профессиональных компетенций используются: открытый банк заданий ЕГЭ, ОГЭ, заданий для оценки естественно-научной, читательской грамотности ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»; электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности РЭШ (https://fg.resh.edu.ru/).

Инструментарием диагностики профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур являются тесты с заданиями закрытого типа. Диагностические работы состоят из 25–35 заданий разного типа: на соотнесение, на выбор нескольких правильных ответов, на выбор одного правильного ответа и др. Перечень диагностических работ может обновляться в соответствии с актуальными задачами научно-методического сопровождения педагогических работников и вызовами повышения качества образования в регионе. Особенность форматов тестовых заданий связана с тем, что в ряде случаев предполагается вариативность и гибкость правильных ответов — используются группы ответов, на основе которых можно выбрать несколько наборов правильных вариантов составного ответа.

Диагностика профессиональных дефицитов осуществляется на основе уров-

невого подхода и позволяет выявить несколько дефицитарных уровней: высокий, средний, низкий.

Применительно к предметным компетенциям педагогических работников высокий уровень свидетельствует о слабой предметной подготовке учителя, которая позволяет выполнять задания преимущественно базового уровня сложности; средний уровень свидетельствует о недостаточной предметной подготовке учителя, которая позволяет выполнять задания базового и частично продвинутого уровня сложности; низкий уровень свидетельствует о достаточной предметной подготовке учителя, которая обеспечивает выполнение заданий всех уровней сложности. Применительно к методическим, психолого-педагогическим, коммуникативным компетенциям педагогических работников высокий уровень дефицитов означает неумение решать стандартные профессиональные задачи; средний свидетельствует о неумении решать профессиональные задачи в новых условиях; минимальный подчеркивает неумение решать профессиональные задачи в нестандартных ситуациях.

Тестирование педагогических работников проводится в региональной автоматизированной системе «Траектория», которая функционирует на основании лицензионного договора от 05.12.2022 № Д01-81 «О передаче неисключительных прав на использование программы для ЭВМ». Неисключительные права на использование программы «Траектория» принадлежат ООО «Оценка качества образования» на правах интеллектуальной собственности, зарегистрированной в соответствии с ГК РФ (свидетельство о государственной регистрации программы «Траектория» для ЭВМ №2020618480 от 29.07.2020). Доступ к «Траектории» обеспечивается посредством сети Интернет https://компетенции.амур-иро.рф.

Литературный обзор. Ключевую роль в профессиональной деятельности педагога играет компетентностный подход, определяющий стратегию подготовки, развития и оценки эффективности его работы. В отличие от знаниецентристского подхода, который фокусируется на передаче информации, при компетентностном подходе особое внимание уделяется не объему знаний педагога, а его способности применять их на практике, решать профессиональные задачи и адаптироваться к меняющимся условиям [2; 6; 7].

В научной литературе сложились различные подходы к определению профессиональной компетентности педагога. Так, в рамках функционально-деятельностного подхода (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров, А. И. Щербаков и др.) под профессиональной компетентностью понимается единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций. Основные параметры компетентности задаются функциональной структурой педагогической деятельности, включающей теоретические и практические умения — аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, организаторские, коммуникативные и др. [10; 19].

Представители аксиологического подхода (К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Гершунский, В. Г. Воронцова, Н. С. Розов и др.) определяют профессиональную компетентность как образовательную ценность, предполагающую введение человека в общекультурный мир ценностей, в пространстве которого он реализует себя как специалист и профессионал [10].

В личностно-деятельностном подходе (М. Б. Есаулова, И. А. Колесникова, Н. А. Морева, Г. Н. Прозументова, Е. А. Соколовская, Г. С. Сухобская, Ю. И. Турчанинова и др.) труд и личность педагога рассматриваются в неразрывном единстве. Главная цель заключается в формировании педагога как человека в профессии через специфику педагогической деятельности, которая предполагает взаимодействие с другими людьми и воздействие на них [10].

Так как компетентностный подход в оценке профессиональных дефицитов составляет методологическую основу, в нашей работе под профессиональной компетентностью педагога мы понимаем интегративную характеристику личности, включающую ценностно-мотивационный, содержательный и процессуальный компоненты профессиональной деятельности [8; 16].

В диагностике профессиональных дефицитов педагогов компетентностный подход позволяет выявить расхождения между реальным уровнем освоения профессиональных компетенций педагогом и тем, который необходим для эффективного решения актуальных и стратегических задач образовательной организации (Климентьева). Диагностика направлена не на констатацию формального соответствия педагога квалификационным требованиям, а на выявление зон его профессионального развития — дефицитов предметных и методических компетенций, устранение которых обеспечивает повышение качества образования.

В научной литературе под профессиональными дефицитами понимается отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций педагогических работников, вызывающее типичные затруднения в выполнении тех или иных трудовых функций [1].

Диагностика профессиональных дефицитов основывается на требованиях профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Важнейшим требованием к диагностическим процедурам выступает их стандартизация. Использование единых федеральных оценочных материалов и стандартизированных диагностических работ, включающих задания различных типов (на соотнесение, выбор одного или нескольких правильных ответов), обеспечивает сопоставимость результатов, снижает влияние субъективного фактора при интерпретации данных и создает основу для объективного выявления профессиональных дефицитов.

Для объективной оценки уровня сформированности компетенций применяется модель уровневой оценки, в рамках которой выделяются три уровня: высокий дефицитарный (менее 60% от максимального балла), средний дефицитарный уровень (61–80%), низкий дефицитарный уровень (81% и более). Уровневая дифференциация результатов диагностики позволяет не только констатировать наличие дефицитов, но и оценивать их глубину, что является необходимым условием для последующего проектирования адресных мер методической поддержки.

Направления диагностики могут закрепляться перечнем профессиональных компетенций, которые необходимо оценить (предметные, методические, психолого-педагогические, коммуникативные). Также важно учитывать современные вызовы — к примеру, цифровизацию образования и адаптацию к быстро меняющимся условиям науки и техники [4; 5].

Таким образом, компетентностный подход позволяет получить объективную информацию об уровне сформирован-

ности профессиональных компетенций, выявить конкретные проблемные зоны, построить индивидуальные образовательные траектории для устранения выявленных дефицитов, актуализировать программы повышения квалификации, обеспечить адресную поддержку педагогов [1].

Одним из эффективных инструментов оказания адресной поддержки педагогам является индивидуальный образовательный маршрут. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую педагогу позицию субъекта выбора, разработки и реализации собственной траектории профессионального развития [15].

В условиях системы непрерывного педагогического образования и перехода к персонифицированным моделям повышения квалификации особую актуальность приобретает проектирование образовательной среды, способной удовлетворить многообразие профессиональных дефицитов и запросов педагогических работников.

Методологической основой проектирования ИОМ выступают принципы персонификации, вариативности и избыточности. Принцип персонификации позволяет выстроить образовательный маршрут на основе выявленных в ходе диагностики индивидуальных профессиональных дефицитов и потребностей конкретного педагога. Принцип вариативности отвечает за предоставление педагогу всего спектра возможностей для достижения образовательных целей; учитывает гетерогенность профессионального опыта, различия в уровне сформированности компетенций, специфику преподаваемого предмета и тип образовательной организации; предполагает многоуровневость содержания (модули различной сложности), диверсификацию форм освоения (очный, дистанционный, смешанный форматы; теоретические семинары, практикумы, стажировки, педагогические мастерские, самообразование и др.), свободу выбора темпа и последовательности освоения модулей индивидуального образовательного маршрута. Принцип избыточности решает задачи ресурсной насыщенности среды индивидуального образовательного маршрута (работа не только с обязательными учебными материалами, но и с дополнительными — кейсы, видеофрагменты уроков, статьи и др.), вариативности способов деятельности (решение одной и той же профессиональной задачи различными инструментами), открытости и нелинейности (обращение к ресурсам среды по запросу, на любом этапе освоения маршрута), самоорганизации педагога (осуществление осознанного выбора, основанного на рефлексии собственных затруднений).

Эффективность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов достигается только при диалектическом единстве вариативности и избыточности. Нарушение баланса приводит к дисфункциям: вариативность без избыточности ведет к формализму выбора (выбирать не из чего), а избыточность без вариативности провоцирует когнитивную перегрузку и дезориентацию субъекта.

Единство перечисленных принципов проявляется на этапе тьюторского сопровождения:

– диагностико-аналитический этап: избыточная среда позволяет выявить широкий спектр потребностей педагога, а вариативность — дифференцировать их по степени актуальности;

– проектировочный этап: педагог, действуя в избыточном поле, отбирает вариативные модули, формируя уникальную архитектуру маршрута;

– рефлексивный этап: избыточность обеспечивает возможность корректировки маршрута без остановки процесса обучения (замена модуля, углубление в смежную область).

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов педагогов требует перехода от закрытых программ к открытым образовательным средам. Принцип вариативности обеспечивает право и возможность выбора, а принцип избыточности — качественное наполнение этого выбора, создавая ресурсный резерв для профессионального самоопределения. Только интеграция данных принципов позволяет перевести процесс повышения квалификации из режима управления в режим сопровождения профессионального развития, инициируя субъектную позицию педагога в построении собственной траектории роста.

Структура ИОМ, по нашему мнению, имеет модульную организацию, включающую три компонента:

– инвариантный (обязательный) модуль — содержание, необходимое для всех педагогов независимо от выявленных дефицитов (нормативно-правовые основы, базовые педагогические компетенции);

– вариативный модуль — содержание, определяемое на основе результатов диагностики и ориентированное на восполнение конкретных предметных и методических дефицитов;

– индивидуальный модуль — содержание, учитывающее уникальные профессиональные запросы и особенности деятельности педагога.

Проектирование ИОМ осуществляется по следующему алгоритму: на основе результатов диагностики формируется перечень профессиональных дефицитов; дефициты структурируются по компонентам образовательной деятельности; каждому выявленному дефициту ставится в соответствие конкретная образовательная активность (курс повышения квалификации, семинар, мастер-класс, вебинар, консультация наставника и др.); образовательные активности выстраиваются в логическую последовательность, составляющую индивидуальный маршрут. Важно отметить, что ИОМ не является статичным — он может корректироваться в зависимости от успешности его освоения на каждом этапе реализации, что обеспечивает гибкость и адаптивность процесса профессионального развития.

Таким образом, представленная методология проектирования ИОМ реализует идею адресной методической помощи: педагог получает именно те образовательные активности, содержание которых непосредственно связано с выявленными у него затруднениями, что существенно повышает эффективность повышения квалификации по сравнению с традиционными «универсальными» программами.

Пробел в научном знании и обоснование исследования. С целью решения системной проблемы преодоления профессиональных дефицитов педагогических работников в Амурской области сотрудниками Центра непрерывной профессиональной подготовки ГАУ ДПО «Амурский областной институт развития образования» был проведен анализ текущего состояния существующей системы организации диагностики профессиональных затруднений педагогических работников. По результатам анализа был составлен перечень проблем:

1. Отсутствие единой базы данных педагогических работников, подлежащих диагностике.

2. Недостаточная информированность организаторов диагностики об особенностях профессиональной деятельности педагогов.

3. Длительность передачи информации между участниками образовательных отношений.

4. Сложность координирования деятельности педагогов и методистов на разных уровнях.

5. Отсутствие в бланках отчетности необходимой информации для формирования индивидуальных образовательных маршрутов.

Используя инструменты бережливого производства («Пирамида проблем», «5 почему», «Диаграмма Исикавы»), организаторы и координаторы процесса диагностики профессиональных дефицитов педагогов декомпозировали выявленные проблемы.

«Пирамида проблем» позволила выявить уровни проблем для дальнейшего решения. На региональном уровне наблюдается дефицит педагогических кадров, необходимость компенсации предметных, методических и психолого-педагогических дефицитов. На муниципальном уровне отсутствует системное взаимодействие между субъектами. На уровне образовательной организации отмечается большая нагрузка педагогов, отсутствие единой системы диагностики, нехватка времени для прохождения диагностических процедур.

Инструмент «5 почему» был применен для выявления корневых причин появления этих проблем. Причиной сложности организации диагностики профессиональных дефицитов стало отсутствие единой автоматизированной системы для проведения диагностики, обработки результатов и формирования индивидуальных траекторий развития педагогов.

С помощью «Диаграмма Исикавы» были выявлены коренные причины проблем и определены возможные способы их устранения по следующим категориям:

– методы: фиксируется отсутствие стандартизированных оценочных процедур;

– материалы: отмечается разрозненность диагностического инструментария;

– кадры: присутствует недостаточная компетентность организаторов диагностики;

– среда: отсутствует единая информационная платформа.

На основании полученных данных командой проекта было проведено картирование идеального и целевого состояния процесса диагностики и были наглядно показаны области возможного совершенствования процесса диагностики профессиональных дефицитов педагогов.

К основным проблемам, оказывающим влияние на скорость и качество процесса диагностики профессиональных дефицитов педагогов, были отнесены: отсутствие системного и регулярного взаимодействия между субъектами, принимающими участие в диагностике и последующем сопровождении педагогов; недостаточная объективность диагностических процедур, возникающая в результате использования разрозненных инструментов оценки; длительность передачи информации участникам образовательных отношений о результатах диагностики; сложность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов на основе выявленных дефицитов из-за отсутствия единой информационной платформы; недостаток компенсации предметных и методических

дефицитов педагогов из-за отсутствия адресной методической помощи.

Несогласованность действий всех участников процесса и отсутствие единой автоматизированной системы для проведения диагностики на основе стандартизированных материалов, обработки результатов и формирования индивидуальных траекторий развития не позволяет своевременно выявлять и устранять профессиональные дефициты педагогов. Это негативно сказывается на качестве образования и возможности педагогов получать адресную методическую поддержку.

Результаты. На основании полученных данных, выявленных проблем и предположительных путей их решения был разработан план мероприятий, включающий анализ организации процесса диагностики, создание регламента диагностики в системе «Траектория», создание алгоритма для образовательных организаций, создание базы педагогических работников, внесение информации о педагогах, предоставление доступа для задействованных педагогов, проведение диагностики с использованием комплекса «Траектория», внедрение улучшений, оценка результативности проекта.

Для преодоления дефицитов на начальном этапе организации процесса были созданы:

1. Регламент организации и проведения диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников в региональной автоматизированной системе «Траектория».

2. Алгоритм для образовательных организаций по проведению диагностики профессиональных компетенций педагогических работников (пошаговая инструкция с момента планирования до получения результатов).

3. Алгоритм для методистов по проведению диагностики профессиональных компетенций педагогических работников (пошаговая инструкция с момента планирования до получения результатов).

4. Шаблоны отчетности для региональных, муниципальных и школьных методистов и образовательных организаций по результатам диагностики.

5. Видеоинструкция для педагогических работников, проходящих диагностику.

6. Банк диагностических материалов, включающий стандартизированные оценочные процедуры по предметным и методическим компетенциям.

7. Единое информационное окно, созданное в региональной автоматизированной системе «Траектория», что позволяет обеспечить сохранность и безопасность данных педагогов, давая доступ только узкому кругу лиц (региональных, муниципальных и школьных методистов), задействованных в диагностике и профессиональном развитии определенного педагогического работника.

Для комплексной оценки результатов внедрения проекта предложена двухуровневая система критериев, разделенная на количественные и качественные показатели (табл. 1 и 2).

Внедрение региональной автоматизированной системы «Траектория» и оптимизация процессов диагностики позволили достичь значительной положительной динамики по всем ключевым показателям (табл. 3).

Таблица 1

Количественные критерии

№ п/п	Критерий	Единица измерения	Базовое значение (до внедрения)	Целевое значение	Достигнутое значение
1	Срок организации диагностики	дни	14–21	3–5	**3–5**
2	Срок проведения тестирования	дни	3–5	1	**1**
3	Срок обработки результатов и формирования справки	дни	7–10	1–2	**1–2**
4	Срок разработки ИОМ	дни	10–14	3–5	**3–5**
5	Количество участников, задействованных в передаче информации	чел.	5–7	1	**1**
6	Доля педагогов, прошедших диагностику	%	–	100	**100** (по всем заявленным)
7	Охват образовательных организаций	%	–	100	**100** (по всем задействованным)
8	Доля педагогов, получивших индивидуальные рекомендации	%	–	100	**100**

Таблица 2

Качественные критерии

№ п/п	Критерий	Показатель оценки	Результат
1	Удовлетворенность педагогов процедурой диагностики	% положительных отзывов	**Высокий** (данные опроса)
2	Объективность оценки профессиональных компетенций	Стандартизация процедур	**Обеспечена** (единый банк заданий, автоматизированный расчет)
3	Применимость результатов для формирования ИОМ	Доля педагогов, получивших адресные рекомендации	**100%**
4	Понятность инструкций и регламентов	% педагогов, не обращавшихся за разъяснениями	**Более 85%**
5	Своевременность внесения изменений в программы ПК	Наличие актуализированных программ	**Обеспечена**
6	Качество методической поддержки	Оценка педагогов	**Высокое**

Таблица 3

Сравнительный анализ: динамика показателей до и после внедрения

Показатель	До внедрения (2023)	После внедрения (2024–2025)	Динамика
Организация диагностики	14–21 день	3–5 дней	**Сокращение в 4–7 раз**

Проведение тестирования	3–5 дней	1 день	**Сокращение в 3–5 раз**
Обработка результатов	7–10 дней	1–2 дня	**Сокращение в 5–7 раз**
Разработка ИОМ	10–14 дней	3–5 дней	**Сокращение в 2–4 раза**
Участники передачи информации	5–7 чел.	1 чел. (через единую систему)	**Сокращение в 5–7 раз**
Формат отчетности	Бумажный, с задержками	Онлайн, в реальном времени	**Полная цифровизация**
Доступ к результатам	Ограниченный, с задержками	Постоянный, через единое окно	**Кардинальное улучшение**

По итогам проведения диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников за период 2024–2026 годов были получены следующие результаты: **69%** участников показали средний/пороговый дефицитарный уровень, **10%** участников — высокий дефицитарный уровень, **20%** участников — достаточный/высокий уровень компетенций.

Полученные данные позволили адресно выстроить систему методической поддержки: для 79% педагогов, показавших дефицитарный уровень, были разработаны индивидуальные образовательные маршруты, направленные на восполнение выявленных пробелов.

Далее был проведен анализ выполнения индивидуальных образовательных маршрутов по охвату и завершенности и были получены следующие результаты (табл. 4).

Для оценки эффективности выполнения индивидуальных образовательных маршрутов была проведена повторная диагностика педагогов, завершивших индивидуальные маршруты (выборочно, по репрезентативной выборке) (табл. 5).

Таблица 4

Выполнение индивидуальных образовательных маршрутов (по охвату и завершенности)

Показатель	Значение
Всего педагогов, прошедших диагностику	100% от заявленных
Педагоги с выявленными дефицитами (требуют ИОМ)	79%
Разработаны ИОМ	100% от нуждающихся
Педагоги, приступившие к реализации ИОМ	95%
Педагоги, завершившие ИОМ в полном объеме	82%

Таблица 5

Изменения в профессиональных компетенциях (по данным повторной диагностики)

Компетенция	Доля педагогов с положительной динамикой	Средний прирост баллов
Предметные компетенции	76%	+12%
Методические компетенции	81%	+15%

Коммуникативные компетенции	68%	+10%
Психолого-педагогические компетенции	72%	+11%

Таблица 6

Перераспределение по уровням компетенций (сравнение первичной и повторной диагностики)

Дефицитарный уровень	Первичная диагностика	Повторная диагностика
Высокий дефицитарный уровень	10%	4%
Средний/пороговый дефицитарный уровень	69%	52%
Низкий дефицитарный уровень (то есть достаточный/высокий уровень профессиональных компетенций)	20%	44%

Таким образом, доля педагогов с достаточным и высоким уровнем компетенций увеличилась более чем в 2 раза (с 20 до 44%), а доля педагогов с высоким дефицитарным уровнем сократилась в 2,5 раза (с 10 до 4%).

Обсуждение. Разработанный пакет организационно-методических и диагностических решений обладает высоким потенциалом тиражирования как внутри региона, так и за его пределами. Внедрение единой автоматизированной системы «Траектория», стандартизированных оценочных процедур и алгоритмов взаимодействия позволит воспроизвести положительный опыт в других субъектах Дальневосточного федерального округа с минимальной адаптацией.

Предложенная модель диагностики профессиональных дефицитов является универсальной и может быть масштабирована при соблюдении следующих условий: передача организационно-методического пакета, интеграция с региональными информационными и ИТ-платформами, настройка нормативной базы, кадровое сопровождение. Универсальность диагностического комплекса обеспечивается модульной структурой банка заданий и гибкими настройками оценочных процедур по предметным областям, по категориям педагогов.

Также возможным является обеспечение единого методического сопровождения посредством создания межрегионального сообщества координаторов процесса и доработка продуктов под запросы конкретного региона в течение всего периода внедрения проекта.

Заключение. Реализация проекта позволила достичь всех запланированных целевых показателей в полном объеме.

Ключевыми эффектами являются: сокращение временных затрат на всех этапах диагностики в 2–7 раз; повышение объективности оценки за счет стандартизированных процедур и автоматизированного расчета; полная цифровизация процесса — от планирования до формирования индивидуального образовательного маршрута через единое информационное окно; реальное улучшение профессиональных компетенций педагогов: доля педагогов с достаточным уровнем выросла с 20 до 44%; высокая удовлетворенность всех категорий участников — педагогов, методистов, руководителей — процессом проведения

диагностики и устранения профессиональных дефицитов.

Внедренная модель может быть рекомендована для тиражирования в других регионах как эффективный инструмент индивидуализации профессионального развития педагогических работников.

Список источников

1. *Алтынникова Н. В., Дорофеев А. В., Музаев А. А. и др.* Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект / Н. В. Алтынникова, А. В. Дорофеев, А. А. Музаев [и др.] // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 65–81.

2. *Анохина Н. В.* Компетентностный подход в системе профессиональной подготовки учителя / Н. В. Анохина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 13 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-uchitelya (дата обращения: 21.09.2026).

3. *Гутник И. Ю.* Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования / И. Ю. Гутник // Наука для образования сегодня. 2021. Т. 11, № 4. С. 33–45.

4. *Климентьева И. В., Микушина М. М.* Выявление профессиональных дефицитов педагогических работников СПО как направление повышения ресурсного потенциала колледжа / И. В. Климентьева, М. М. Микушина // Педагогический журнал. 2024. Т. 14, № 2А. С. 287–297.

5. *Коновалов А. А.* Дефициты методической компетентности педагогов профессионального обучения / А. А. Коновалов // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18, № 2. С. 81–99.

6. *Краснова Е. Л., Масленникова Н. Н.* Компетентностный подход в подготовке учителя в педагогическом вузе / Е. Л. Краснова, Н. Н. Масленникова // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 220–223.

7. *Курлыгина О. Е.* Профессиональная компетентность педагога: теоретический аспект // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: https://science-education.ru/article/view?id=14269 (дата обращения: 21.09.2026).

8. *Масюкова Н. Г.* Развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий. Монография / Н. Г. Масюкова. Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018. 216 с.

9. *Нурматова Г. А., Озерова Н. Е., Свечаревская С. А. и др.* Диагностика профессиональных компетенций и выявление дефицитов как основа непрерывного профессионального роста педагогов / Г. А. Нурматова, Н. Е. Озерова, С. А. Свечаревская [и др.] // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2026. № 09 (122) [Электронный ресурс]. URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/diagnostika-professionalnykh-kompetentsij-i-vyyavlenie-defitsitov-kak-osnova-nepreryvnogo-professionalnogo-rosta-pedagogov.html (дата обращения: 23.09.2026).

10. *Панфилова О. И.* Понятие «профессиональная компетентность» и различные подходы к изучению феномена данного понятия / О. И. Панфилова // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 3–6.

11. Приказ Министерства образования и науки Амурской области от 12.05.2023 № 464 «О региональной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Амурской области» [Электронный ресурс]. URL: https://svbyunk.obramur.ru/upload/iblock/721/yp7jka6siclx2a37yt49k6ukv7i2rx9c.pdf (дата обращения: 22.09.2026).

12. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», вступил в силу с 01.09.2022 [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=mukqp8lxd373877010 (дата обращения: 22.09.2026).

13. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/402786848/?ysclid=mukqqaukh493059334 (дата обращения: 22.09.2026).

14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему педагогического роста» [Электронный ресурс]. URL: https://minobr.orb.ru/upload/uf/4d0/Rasporyazhenie-Pravitelstva_RF_ot_31_12_2019_n_3273_r-Ob-utverzhdenii-osnovnykh-printsipov-natsionalnoy-sistemy-professionalnogo-rosta-ped.-rab.-RF.pdf?ysclid=mukqm5mo7691780061 (дата обращения: 22.09.2026).

15. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174» [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/ (дата обращения: 21.09.2026).

16. *Симонов Н. В.* Сущность и структура профессиональной компетентности: анализ подходов и определение понятий / Н. В. Симонов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2018. № 1 (64). С. 186–192.

17. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/ (дата обращения: 22.09.2026).

18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70291362/?ysclid=mukqjgyl3451287217 (дата обращения: 23.09.2026).

19. *Филиппова Г. Л.* Научные подходы к построению модели профессионально компетентного учителя / Г. Л. Филиппова // МНКО. 2010. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-podhody-k-postroeniyu-modeli-professionalno-kompetentnogo-uchitelya (дата обращения: 21.09.2026).

20. *Чистякова Т. В.* Причины снижения качества знаний и пути его повышения / Т. В. Чистякова // Молодой ученый. 2024. № 42 (541). С. 337–339 [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/541/118444 (дата обращения: 21.09.2026).

21. *Шадрина Е. В.* Диагностика профессиональных дефицитов педагога в условиях реализации обновленных ФГОС и ФОП: возможности и ограничения самооценочной анкеты / Е. В. Шадрина // Учительский журнал. 2026. № 4. С. 21.

References

1. *Altynnikova N. V., Dorofeev A. V., Muzaev A. A. i dr.* Upravlenie kachestvom pedagogicheskogo obrazovanija na osnove diagnostiki professional'nyh deficitov uchitelja: teoretiko-metodicheskij aspekt / N. V. Altynnikova, A. V. Dorofeev, A. A. Muzaev [i dr.] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2022. T. 27, № 1. S. 65–81. [In Rus].

2. *Anohina N. V.* Kompetentnostnyj podhod v sisteme professional'noj podgotovki uchitelja / N. V. Anohina // Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija. 2010. № 13 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-uchitelya (data obrashhenija: 21.09.2026). [In Rus].

3. *Gutnik I. Ju.* Pedagogicheskaja diagnostika professional'nyh deficitov uchitelja v uslovijah transformacii sovremennogo obrazovanija / I. Ju. Gutnik // Nauka dlja obrazovanija segodnja. 2021. T. 11, № 4. S. 33–45. [In Rus].

4. *Kliment'eva I. V., Mikushina M. M.* Vyjavlenie professional'nyh deficitov pedagogicheskih rabotnikov SPO kak napravlenie povyshenija resursnogo potenciala kolledzha / I. V. Kliment'eva, M. M. Mikushina // Pedagogicheskij zhurnal. 2024. T. 14, № 2A. S. 287–297. [In Rus].

5. *Konovalov A. A.* Deficity metodicheskoj kompetentnosti pedagogov professional'nogo obuchenija / A. A. Konovalov // Obrazovanie i samorazvitie. 2023. T. 18, № 2. S. 81–99. [In Rus].

6. *Krasnova E. L., Maslennikova N. N.* Kompetentnostnyj podhod v podgotovke uchitelja v pedagogicheskom vuze / E. L. Krasnova, N. N. Maslennikova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 70-1. S. 220–223. [In Rus].

7. *Kurlygina O. E.* Professional'naja kompetentnost' pedagoga: teoreticheskij aspekt // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2014. № 5 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://science-education.ru/article/view?id=14269 (data obrashhenija: 21.09.2026). [In Rus].

8. *Masjukova N. G.* Razvitie metodicheskoj kompetentnosti uchitelja v processe povyshenija kvalifikacii s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. Monografija / N. G. Masjukova. Stavropol': SKIRO PK i PRO, 2018. 216 s. [In Rus].

9. *Nurmatova G. A., Ozerova N. E., Svecharevskaja S. A. i dr.* Diagnostika professional'nyh kompetencij i vyjavlenie deficitov kak osnova nepreryvnogo professional'nogo rosta pedagogov / G. A. Nurmatova, N. E. Ozerova, S. A.

Svecharevskaja [i dr.] // Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2026. № 09 (122) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/diagnostika-professionalnykh-kompetentsij-i-vyyavlenie-defitsitov-kak-osnova-nepreryvnogo-professionalnogo-rosta-pedagogov.html (data obrashhenija: 23.09.2026). [In Rus].

10. *Panfilova O. I.* Ponjatie «professional'naja kompetentnost'» i razlichnye podhody k izucheniju fenomena dannogo ponjatija / O. I. Panfilova // Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', oktjabr' 2016 g.). Kazan': Buk, 2016. S. 3–6. [In Rus].

11. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Amurskoj oblasti ot 12.05.2023 № 464 «O regional'noj sisteme nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov Amurskoj oblasti» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://svbyunk.obramur.ru/upload/iblock/721/yp7jka6siclx2a37yt49k6ukv7i2rx9c.pdf (data obrashhenija: 22.09.2026). [In Rus].

12. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii ot 18.10.2013 № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')», vstupil v silu s 01.09.2022 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=mukqp8lxd373877010 (data obrashhenija: 22.09.2026). [In Rus].

13. Rasporjazhenie Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 27.08.2021 № R-201 «Ob utverzhdenii metodicheskih rekomendacij po porjadku i formam diagnostiki professional'nyh deficitov pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov obrazovatel'nyh organizacij s vozmozhnost'ju poluchenija individual'nogo plana» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/402786848/?ysclid=mukqqaukh493059334 (data obrashhenija: 22.09.2026). [In Rus].

14. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31.12.2019 № 3273-r «Ob utverzhdenii osnovnyh principov nacional'noj sistemy professional'nogo rosta pedagogicheskih rabotnikov Rossijskoj Federacii, vkljuchaja nacional'nuju sistemu pedagogicheskogo rosta» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://minobr.orb.ru/upload/uf/4d0/Rasporyazhenie-Pravitelstva_RF_ot_31_12_2019_n_3273_r-Ob-utverzhdenii-osnovnykh-printsipov-natsionalnoy-sistemy-professionalnogo-rosta-ped.-rab.-RF.pdf?ysclid=mukqm5mo7691780061 (data obrashhenija: 22.09.2026). [In Rus].

15. Rasporjazhenie Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 15 dekabrja 2022 g. № R-303 «O vnesenii izmenenij v koncepciju sozdanija edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov, utverzhdennuju rasporjazheniem Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 16 dekabrja 2020 g. № R-174» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/ (data obrashhenija: 21.09.2026). [In Rus].

16. *Simonov N. V.* Sushhnost' i struktura professional'noj kompetentnosti: analiz podhodov i opredelenie ponjatij / N. V. Simonov // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. 2018. № 1 (64). S. 186–192. [In Rus].

17. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maja 2024 g. № 309 «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/ (data obrashhenija: 22.09.2026). [In Rus].

18. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/70291362/?ysclid=mukqjgyl3451287217 (data obrashhenija: 23.09.2026). [In Rus].

19. *Filippova G. L.* Nauchnye podhody k postroeniju modeli professional'no kompetentnogo uchitelja / G. L. Filippova // MNKO. 2010. № 3 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-podhody-k-postroeniyu-modeli-professionalno-kompetentnogo-uchitelya (data obrashhenija: 21.09.2026). [In Rus].

20. *Chistjakova T. V.* Prichiny snizhenija kachestva znanij i puti ego povyshenija / T. V. Chistjakova // Molodoj uchenyj. 2024. № 42 (541). S. 337–339 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://moluch.ru/archive/541/118444 (data obrashhenija: 21.09.2026). [In Rus].

21. *Shadrina E. V.* Diagnostika professional'nyh deficitov pedagoga v uslovijah realizacii obnovlennyh FGOS i FOP: vozmozhnosti i ogranichenija samoocenochnoj ankety / E. V. Shadrina // Uchitel'skij zhurnal. 2026. № 4. S. 21. [In Rus].

Информация об авторах

М. Л. Фролова — директор Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников

Ю. В. Борзунова — кандидат технических наук, ректор

Л. П. Яцевич — кандидат педагогических наук, проректор по организационно-технологическому обеспечению реализации региональной образовательной политики и проектной деятельности

Information about the authors
M. L. Frolova — Director of the Center for Continuous Professional Development of Pedagogical Staff
Ju. V. Borzunova — PhD (Technical), Rector
L. P. Yatsevich — PhD (Education), Vice-Rector for Organizational and Technological Support of Regional Educational Policy Implementation and Project Activities

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 53–62.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 53–62.

Научная статья
УДК 377
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–53–62

«АКСЕЛЕРАТОР УПК»: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВНЕДРЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ХАБАРОВСКОГО КРАЕВОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ГРУППЫ «КАРЬЕРА В РОССИИ» ПО РАЗВИТИЮ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КОЛЛЕДЖЕЙ

С. С. Гиль

О. Е. Хмара

М. Ю. Распутина

Сергей Сергеевич Гиль[1], Ольга Евгеньевна Хмара[2], Милана Юрьевна Распутина[3]
[2, 3] КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития образования имени К. Д. Ушинского», Хабаровск, Россия
[2] khmaraolga@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается акселерационный подход к решению сложных управленческих задач по наращиванию экономической мощности и устойчивости профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования (СПО). На основе анализа опыта экспертной команды «Карьера в России» (КВР) обосновываются роль и место акселерационного подхода и управленческо-внедренческой практики. Доказывается эффективность последней в условиях, когда новая функция образовательной организации по развитию экономики СПО задана нормативно и требует не тестирования гипотез, а скорейшего перевода в устойчивый результирующий процесс. В качестве эмпирической базы представлен кейс Хабаровского края, где с 2024 года реализуется партнерский проект ХК ИРО и группы КВР «Акселератор УПК» с охватом всех колледжей и техникумов региона. Представлена архитектура акселерационных программ, эволюционировавшая в процессе развития проекта и включающая на текущий момент пять модулей: управленческо-внедренческий акселератор УПК, акселератор «Предпринимательские игры», чемпионат предпринимательских

© Гиль С. С., Хмара О. Е., Распутина М. Ю. , 2026

игр, хакатон «Доказательная экономика СПО» и Сообщество методистов, практиков и тренеров. Сделан вывод о том, что данный подход позволяет не только решать нормативно заданные задачи, но и формировать кадровый резерв, развивать предпринимательский потенциал студенчества, активировать скрытые ресурсы образовательных организаций и выстраивать их доказательную экономику.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, учебно-производственный комплекс (УПК), акселератор, управленческо-внедренческая практика, проектный инжиниринг, CDIO, CustDev, игровая педагогика, предпринимательские компетенции, доказательная экономика СПО.

Для цитирования: Гиль С. С., Хмара О. Е., Распутина М. Ю. «Акселератор УПК»: теоретико-практический анализ внедренческой практики Хабаровского краевого института развития образования и группы «Карьера в России» по развитию экономической устойчивости колледжей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 53–62. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–53–62

Original article

"EDC ACCELERATOR": A THEORETICAL AND PRACTICAL ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION PRACTICE OF THE KHABAROVSK REGIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT AND THE "CAREER IN RUSSIA" GROUP IN DEVELOPING ECONOMIC SUSTAINABILITY OF COLLEGES

Sergej S. Gil'[1], Ol'ga E. Hmara[2], Milana Ju. Rasputina[3]
[2, 3] KGAOU DPO "Khabarovsk Regional Institute for Education Development named after K. D. Ushinsky", Khabarovsk, Russia
[2] khmaraolga@gmail.com

Abstract. The article examines the acceleration approach to solving complex management tasks aimed at increasing the economic capacity and sustainability of professional educational organizations in the secondary vocational education (SVE) system. Based on an analysis of the experience of the expert team "Career in Russia" (CIR), the role and place of the acceleration approach and management-implementation practices are substantiated. The effectiveness of the latter is demonstrated in conditions where the new function of an educational organization — developing the SVE economy — is normatively mandated and requires not hypothesis testing but the swiftest possible translation into a sustainable results-driven process. The empirical basis is a case study of Khabarovsk Krai, where since 2024 a partnership project between the Khabarovsk Krai Institute for Educational Development (KK IED) and the CIR group — the "UPK Accelerator" — has been implemented, covering all colleges and technical schools in the region. The architecture of the acceleration programs is presented, which has evolved throughout the project's development and currently comprises five modules: the UPK Management-Implementation Accelerator, the "Entrepreneurial Games" Accelerator, the Entrepreneurial Games Championship, the "Evidence-Based SVE Economy" Hackathon, and the Community of Methodologists, Practitioners, and Trainers. It is concluded that this approach not only enables the fulfillment of normatively set objectives but also facilitates the formation of a talent pool, develops students' entrepreneurial potential, activates hidden resources of educational organizations, and builds their evidence-based economy.

Keywords: secondary vocational education, educational-production complex (EPC), accelerator, management-implementation practice, project engineering, CDIO, CustDev, game-based pedagogy, entrepreneurial competencies, evidence-based SVE economy.

For citation: Gil' S. S., Hmara O. E., Rasputina M. Ju. "EDC Accelerator": a Theoretical and Practical Analysis of the Implementation Practice of the Khabarovsk Regional Institute for Educational Development and the "Career in Russia" Group in Developing Economic Sustainability of Colleges. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):53–62. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–53–62

Введение. Система среднего профессионального образования Российской Федерации находится в состоянии структурной трансформации, обусловленной рядом нормативных и стратегических решений. Федеральный закон от 21.11.2022 № 449-ФЗ закрепил за профессиональными образовательными организациями (ПОО) функцию развертывания учебно-производственных комплексов (УПК). Целями создания УПК являются организация практической подготовки обучающихся для овладения профессиональными компетенциями, а также осуществление приносящей доход деятельности для повышения финансовой устойчивости организации.

Так, в жизнедеятельность колледжей вошли нормы, которые ранее существовали де-факто, но теперь приобрели статус обязательной функции: выстраивание бизнес-процессов, использование производственных мощностей для реализации продукции на свободном рынке, создание дополнительных рабочих мест и повышение потребительского спроса на услуги УПК. В федеральном проекте «Профессионалитет» — стратегическом проекте трансформации отечественного СПО — УПК рассматривается как ключевой механизм, позволяющий колледжу стать эффективным звеном в технологической цепочке «работодатель — обучающийся — колледж».

Для органов управления и руководства ПОО СПО возник и остается критически важным вопрос: как обеспечивать реализацию этой функции с максимальной результативностью? В настоящей статье авторы концентрируют внимание на подходе, определяемом как управленческо-внедренческая акселерация. При этом мы не преуменьшаем значение информационно-методического сопровождения или описания лучших практик, однако считаем подход «естественных проб и ошибок» рискованным и малоэффективным для масштабирования.

Традиционный для педагогической науки способ верификации нового знания через эксперименты и пилотные группы в данном случае не вполне сообразен нормативным задачам. Поддержка пилотов объективно увеличивает дистанцию между «передовыми» и «остальными» организациями, а последующее тиражирование рекомендаций требует колоссальных дополнительных усилий. Предметом данной статьи является специфика акселерационного подхода, направленного на ускоренное развитие экономики ПОО с параллельным эффектом становления сильных управленческих команд.

Теоретико-методологические основания. Ключевой концептуальный тезис настоящей статьи состоит в разведении двух типов внедренческой практики, которые в методической литературе нередко смешиваются.

Научно-внедренческая (экспериментальная) практика предполагает работу с инициативными группами. Ее алгоритм: формулировка гипотезы → пилотное внедрение → сравнение с контрольной груп-

пой → разработка рекомендаций для тиражирования. Эта модель эффективна для новых педагогических технологий, не заданных нормативно, но создает разрыв между «первыми» и «остальными».

Управленческо-внедренческая практика имеет иную постановку задачи. Организация приобрела новую функцию в соответствии с нормативными документами, и команда обязана ее осуществлять. Здесь речь идет не о «научении» в классическом смысле, а о помощи команде в максимально эффективном переводе функции в процесс, неизбежно сопровождающемся преодолением сопротивления среды, дефицита времени, компетенций и высокой неопределенности.

Именно второй тип практики становится адекватным форматом, когда УПК задан как обязательная функция.

Акселератор в этой парадигме — это технология сопровождения команды к устойчивому позитивному результату через полный цикл преодоления трудностей и освоения практик: от принятия нормативных изменений до запуска устойчивой деятельности. Важно подчеркнуть, что обоснованность приведения к устойчивому результату базируется на реализации принципа планирования программы «обратным ходом» от результата. В данном случае УПК как цель, образ и результат задан федеральным законом и нормативными документами Министерства просвещения РФ.

Методологический фундамент подхода КВР к развитию всего блока экономической деятельности и УПК в качестве учебно-производственного подразделения опирается на две сквозные технологии, адаптированные из практики технологического предпринимательства:

– валидация клиентского спроса (Customer Development, CustDev) — системная проверка рыночного запроса через глубинные интервью и сбор предварительных заявок до вложения ресурсов;

– жизненный цикл проектного инжиниринга (CDIO) — структурированный путь от замысла к устойчивой эксплуатации по схеме: «замыслить → спроектировать → реализовать → эксплуатировать».

Ставка на эти технологии позволяет рассматривать учебно-производственную деятельность колледжа как деятельность по созданию продукта и одновременному обучению студентов, сотрудников.

Архитектура акселерационных программ КВР: опыт Хабаровского края и сообщества КВР.

В 2024 году Министерство образования и науки Хабаровского края приняло решение о подключении к проекту «Акселератор УПК» всех 26 колледжей и техникумов края. Это условие подчеркивает, что проект рассматривался не как пилотная апробация, а как инструмент массового освоения нормативно заданной функции.

В процессе развития проекта — с 2024 года по настоящее время — в Хабаровском крае и на партнерских площадках экспертного сообщества КВР в Алтайском, Красноярском крае, в Волгограде сформировалась архитектура из пяти автономных и взаимосвязанных акселерационных модулей.

Модуль 1. Базовый акселератор УПК для управленческих команд. Спроектирован как путь прохождения командами колледжей обязательных этапов становления УПК: от выработки жизнеспособных гипотез до многократной верификации и проверки на устойчивость нормативной и бизнес-модели. Включает четыре неотъемлемых этапа деятельности.

Нормативный контекст и понятийная синхронизация. Погружение команд в по-

нятийный аппарат предпринимательской деятельности и CustDev. Задача — снять стереотипы о «коммерциализации» и собрать конструктор локальных нормативных актов (ЛНА) для УПК.

Первичная валидация спроса. Проведение первых исследований рынка на основе первоначальных гипотез. Ключевая цель — преодолеть интровертированность образовательной организации и запустить механизм взгляда на колледж извне — колледж как производитель и поставщик для экономики региона.

Бенчмаркинг-тур как формирование управленческого образа. Технология бенчмаркинга предполагает не просто обмен опытом, а параметральную оценку наилучших решений (бенчмарок) совместно с их авторами для сетевого воспроизводства лучших результатов после изучения практик. В рамках акселератора тур проведен на площадке Волгоградского политехнического колледжа им. В. И. Вернадского, команда которого признанно лидирует в теме УПК на федеральном уровне. Коллеги увидели не презентации, а живую нормативно-финансовую оболочку и реальный продукт, что обеспечило быструю синхронизацию смыслов и развитие «насмотренности».

Масштабное тестирование прототипов. Специально сконструированная ситуация участия в ежегодной августовской конференции, где УПК представили продукты жителям Хабаровска. Команда КВР организовала тестирование с участием более 1 тыс. человек, а руководители представили 25 аналитических докладов о статусе развития УПК.

Результат: 25 из 26 колледжей Хабаровского края развернули плановую деятельность на основе верифицированных нормативных и финансовых моделей. Скрытым, но критически важным эффектом стало обновление состава команд — к финалу года в них пришли новые лидеры с высоким уровнем мотивации. Акселератор сработал как кадровый лифт.

Модуль 2. «Предпринимательские игры» студентов. Реализация базового модуля актуализировала вопрос о наличии в колледжах культуры предпринимательского творчества и широкого круга внутренних партнеров, в том числе о включенности студентов и преподавателей дисциплин предпринимательского и экономического профиля в проектную работу по развитию экономической устойчивости колледжей.

Ключевая гипотеза модуля: УПК может выступать модератором учебно-производственного процесса, вовлекая студентов в управление жизненным циклом проектов и услуг УПК при помощи ресурсов игровой педагогики — предпринимательских игр. Это тип дидактических игр для студентов по решению сложных производственных задач, в частности по развитию предпринимательской деятельности УПК.

При помощи предпринимательских игр создаются учебно-игровые ситуации, в которых обучающиеся под руководством тренеров УПК проживают и осваивают сложные технологии CustDev/CDIO на реальных кейсах и задачах учебно-производственного комплекса, создают решения, необходимые для устойчивого функционирования УПК: от этапа изучения рынка до продажи конечной продукции.

В результате запуска второго модуля 13 инициативных команд УПК прошли путь создания нового методического продукта на службу колледжа:

– на первом этапе команды совместно с экспертами КВР и при помощи нейросетевых технологий спроектировали шесть игр, отражающих этапы CustDev-CDIO: «Исследование рынка», «Генерация идей»,

«Прототипирование», «Тестирование с клиентами», «Масштабирование», «Сервисная поддержка»;

– в течение 9 месяцев учебного года каждая игра апробирована с участием аудитории до 200 студентов, проведена оценка результативности по принципу сетевой верификации в смешанных аудиториях.

Результат: заказчик игр в лице УПК и колледжей получил сборник методических рекомендаций «Предпринимательские игры», сформированное сообщество преподавателей и студентов-игропрактиков, а также технологию вовлечения обучающихся в решение реальных задач в рамках основного образовательного процесса.

Модуль 3. Чемпионат предпринимательских игр. Третий модуль спроектирован как пространство для демонстрации результативности предпринимательских игр в интересах студентов, преподавателей, колледжа и региональной экономики. Он базируется на методологии коллективной творческой деятельности (КТД) И. П. Иванова, явился своего рода «последействием» от успешного старта два модуля. В то же время это «последействие» изначально спроектировано командой КВР и ХК ИРО, наполнено первыми гипотезами и идеями на стартовой сессии модуля с участием команд Акселератора в августе 2025 года, но будет реализовано в августе 2026 года. «Запланированное последействие» — это мотивационный импульс не только для подведения итогов, но и, что важнее, для запуска новых дел по завершении проекта. Этап «последействия» является пультом для естественного, непринудительного запуска новых идей, ибо базируется на потребности в реализации возникающих запросов молодежи — участников увлекательного проекта — в продолжение всего, что является для них ценным и интересным.

Гипотеза чемпионата: для того чтобы предпринимательские игры стали инструментом признанным, применяемым в массовой практике развития предпринимательской, проектной культуры колледжей, необходимы сильные игроки (понимающие руководители, мотивированные бизнес-партнеры, готовые преподаватели и трекеры) и легитимные методические решения (региональные рекомендации, локальные нормативные акты, дорожные карты внедрения).

Чемпионат выступает пространством демонстрации результативности игрового подхода. Для тиражирования инструментов участникам присваиваются статусы: «Пилоты» (команды, прошедшие полный цикл и выступающие наставниками), «Стажеры» (команды, впервые внедряющие практики) и «Юниоры» (школьные команды 8–11-х классов). Реализуется принцип наставничества «пилот → стажер», что обеспечивает передачу не только методик, но и управленческой культуры. Оценка ведется по трем трекам (персональному, командному, наставническому), причем рейтинг «Пилотов» включает средневзвешенный балл наставляемых команд.

Результатами реализации чемпионата предпринимательских игр как акселерационного модуля гарантированно станут:

– укрепление позиций, экспертного статуса и мотивационной нацеленности команд-участниц на реальную деятельность;

– синхронизация целеполагания руководителей колледжей и УПК в активном задействовании, целевом вовлечении обучающихся для результативного применения их творческого потенциала в решении значимых задач СПО;

– расширение числа участников образовательного процесса: преподавателей, экспертов, которые после чемпионата начнут применять методики «Предпринимательских игр» на собственных занятиях;

– выработка методических алгоритмов, чек-листов и рекомендаций регионального института развития образования о применении «Предпринимательских игр» в основном образовательном процессе.

Модуль 4. Доказательная экономика СПО. Четвертый модуль разработан экспертной командой «Карьера в России» в качестве ответа на запрос региональных органов управления образования о поиске системных решений для повышения эффективности экономической деятельности ПОО СПО в условиях многозадачности и ограниченности ресурсов.

Он соединил в своей оригинальной концепции результативные подходы, которые реализованы при помощи акселерационного внедренческого подхода экспертной командой КВР с 2013 года. Эксперты КВР являются авторами и организаторами флагманского проекта Агентства стратегических инициатив (АСИ) — Национальный чемпионат профессий и предпринимательских идей; соавторами модели профессионального модуля «Организация кооперативного дела и предпринимательства», внедренного в системе кооперативного образования Центросоюза РФ с 2014 года и поддержки предпринимательской деятельности молодежи «Ученический кооператив»; осуществляли трансформацию модели учебно-производственной деятельности с участием более 40 частных колледжей, которые успешно и кратно увеличили объемы образовательной и финансово-хозяйственной деятельности.

Модуль 4 — это не курс обучения, а сетевая программа по воспроизводству доказательно результативных алгоритмов управленческой деятельности, основанная на модели конкурсной конкуренции и кооперации команд-участниц.

В сложном поле экономической деятельности современного колледжа существуют две ключевые сложности:

– необходимость постоянной верификации (практической и юридической) жизненного пути разрешенных видов экономической деятельности для снятия рисков с руководителей;

– мировоззренческое непринятие руководителями видов деятельности, напрямую не связанных с основной образовательной функцией (поиск рынков, прибыль, налоги, торги, конкурсы).

Модуль разработан как сетевой конкурсный хакатон, при помощи которого руководители и их управленческие команды под руководством экспертов-трекеров смогут с минимальными рисками пройти путь повышения эффективности каждого из разрешенных видов экономической деятельности, выверить алгоритмы и нормативы в дружеском, но конкурентном сообществе.

Хакатон представляет собой 4–6-месячную программу, в ходе которой команды осваивают практики монетизации шести разрешенных видов деятельности: бюджетная оптимизация, платное обучение, корпоративное ДПО, УПК, грантовая деятельность, инвестиционные партнерства. Архитектура включает три этапа:

– *сессия стратегического целеполагания* (три дня, очно): диагностика потенциала колледжей, валидация спроса, отбор бенчмарок по видам экономической деятельности в прямом диалоге с лидерами практик, отбор бенчмарок для конкурсного пилотирования и внедрения в рамках

хакатона, создание групп для конкурсной конкуренции и кооперации, утверждение дорожных карт сетевого пилотирования и внедрения бенчмарок;

– *пилотирование и трекинг* (шесть недель, онлайн): еженедельные встречи, работа в парах колледжей для кросс-валидации гипотез, оценка прогресса, выявление ограничений и запросов на разработку инструментов содействия;

– *финальный маркетплейс «Чемпионат чемпионов — Доказательная экономика СПО»* (два дня, очно): межрегиональная презентация и клиентское тестирование продуктов и решений команд, экспертная апробация, верификация моделей жизненного пути доказано результативных видов экономической деятельности, согласование пакетов нормативных актов и рекомендаций уровня организации и регионального органа управления образования, утверждение карт масштабирования бенчмарок, формирование команд тренеров для массового воспроизводства эффективных видов экономической деятельности.

Результат: запуск 2–3 пилотных решений, дополнительный доход от 3 млн рублей через 6 месяцев, 100%-ное соответствие ЛНА законодательству, выявление 1–3 лидеров, тиражирование практик не менее чем в 70% колледжей региона в течение года.

Модуль 5. Сообщество тренеров, практиков и методистов. Проектно-предпринимательская деятельность в СПО на текущем этапе не является неотъемлемой, внутренне присущей функцией образовательной организации. Именно поэтому внедрение УПК и иных предпринимательских форматов сталкивается с сопротивлением со стороны педагогического персонала, ориентированного на традиционную модель обучения.

Для корректного инклюзивного внедрения УПК необходим пласт специалистов и методистов, которые смогут выполнять функцию повседневного тренинга персонала и описания лучших практик, методик, алгоритмов и чек-листов. Их стратегическая цель — обеспечение устойчивого воспроизводства новых видов деятельности на уровне каждого сотрудника из года в год. Тактическая цель — обеспечить устойчивость и тиражируемость решений после завершения акселерационных циклов, чтобы колледж не откатился назад.

Интеграция в естественный цикл обеспечивается тем, что выпускники акселератора становятся внутренними и сетевыми экспертами. Они проводят мастер-классы для новых команд, участвуют в экспертных советах и поддерживают стандарты качества изнутри системы.

Эмпирическая фактура подтверждает: региональный кадровый резерв кандидатов в тренеры, методистов, способных самостоятельно обучать новые команды, создается как закономерный результат развития команд и их участников на каждом модуле «Акселератора УПК». Они способны обеспечивать тиражирование успешных практик в системе СПО на локальном уровне и в масштабе системы; формировать естественную среду непрерывного peer-to-peer обмена опытом, снижающую зависимость от внешних консультантов.

Экспертная команда КВР целенаправленно поддерживает выпускников каждого модуля «Акселератора КВР» и предлагает руководителям колледжей и их учредителям принимать решения о развитии и поддержке квалифицированных сообществ тренеров, методистов и практиков в качестве драйверов развития экономической деятельности в СПО.

Обсуждение: философия «длинного» акселератора. Ключевой вопрос: почему циклы длятся от 3 до 12 месяцев, а не сводятся к интенсивам на 3–5 дней? Ответ кроется в природе управленческо-внедренческой практики. Настоящий акселератор — это не отбор готовых идей, а сопровождение команды через «зону сопротивления изменениям» (аналог «долины отчаяния» на кривой изменений), где первоначальный энтузиазм сменяется усталостью и операционными барьерами. Только пройдя этот путь вместе с трекерами, команда вырабатывает устойчивость. «Капельный формат» взаимодействия (еженедельные сетевые встречи, парная работа, постоянная обратная связь, оценка прогресса, работа над чек-листами и ЛНА — локальными нормативными актами) эффективнее спринтов, так как обеспечивает формирование устойчивой управленческой культуры, что эмпирически подтверждается обновлением, но не распадом команд в Хабаровском крае к финалу каждого из модулей акселератора.

Заключение. Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

1. В условиях, когда новые (старые) функции ПОО в сфере экономической деятельности заданы нормативно и требуют результативного расширенного воспроизводства, адекватным форматом развития является управленческо-внедренческая практика, ориентированная на скорейший перевод функции в устойчивый процесс, а не эксперимент.

2. Акселератор в этой парадигме — это технология сопровождения команды через полный цикл преодоления барьеров, основанная на методологиях CustDev и CDIO.

3. Экосистема акселераторов КВР (УПК → Предпринимательские игры → Чемпионат → Доказательная экономика СПО → Сообщество практиков) представляет собой целостную логику трансформации, где каждый формат опирается на результаты предыдущего.

4. Эмпирический опыт Хабаровского края демонстрирует, что при 100%-ном охвате достижим результат, при котором подавляющее большинство организаций формирует готовые к реализации модели, а скрытым эффектом становится мощное обновление управленческих кадров.

Перспективы дальнейших исследований связаны с масштабированием описанного подхода на другие регионы РФ и разработкой инструментов оценки долгосрочной устойчивости моделей УПК и их вклада в кадровый суверенитет территорий.

Список источников

1. *Аббасова К.* Применение метода Customer Development в процессе создания онлайн-продуктов // Сборник научных статей конкурса «Лучшая статья». 2025. С. 15–22.

2. *Бланк С.* Четыре шага к озарению: успешные стратегии для стартапов, которые побеждают / Стив Блэнк; пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2021. 538 с.

3. *Гиль С. С.* Сборник методических рекомендаций «Предпринимательские игры». Хабаровск: ХК ИРО, 2025.

4. *Гузанов Б. Н.* Блочно-модульный подход к построению инженерных образовательных программ на основе стандартов CDIO // Известия высших учебных заведений. 2024.

5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 08.10.2024 № 907 «Об утверждении требований к организации деятельности учебно-производственного комплекса...» // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 14.07.2026).

6. *Смирнов В. А.* Базовые понятия управления проектами, ценностные предложения, проверка гипотез и Customer Development // Сборник материалов Нижегородской методологической конференции. 2024. С. 45–50.

7. Федеральный закон от 21.11.2022 № 449-ФЗ «О внесении изменений в статьи 27 и 28 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"».

8. *Фиц Р.* Спрос. Настраивайте продукт под запросы клиентов / Роб Фитцпатрик; пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 192 с.

9. *Чучалин А. И.* CDIO++: стандарты и практики инженерного образования // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 15–25.

10. CDIO Standards: международные стандарты инженерного образования / пер. с англ. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2022. 156 с.

References

1. *Abbasova K.* Primenenie metoda Customer Development v processe sozdanija onlajn-produktov // Sbornik nauchnyh statej konkursa «Luchshaja stat'ja». 2025. S. 15–22. [In Rus].

2. *Blank S.* Chetyre shaga k ozareniju: uspeshnye strategii dlja startapov, kotorye pobezhdajut / Stiv Bljenk; per. s angl. M.: Al'pina Pablisher, 2021. 538 s. [In Rus].

3. *Gil' S. S.* Sbornik metodicheskih rekomendacij «Predprinimatel'skie igry». Habarovsk: HK IRO, 2025. [In Rus].

4. *Guzanov B. N.* Blochno-modul'nyj podhod k postroeniju inzhenernyh obrazovatel'nyh programm na osnove standartov CDIO // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. 2024. [In Rus].

5. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 08.10.2024 № 907 «Ob utverzhdenii trebovanij k organizacii dejatel'nosti uchebno-proizvodstvennogo kompleksa...» // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii [Jelektronnyj resurs]. URL: http://pravo.gov.ru (data obrashhenija: 14.07.2026). [In Rus].

6. *Smirnov V. A.* Bazovye ponjatija upravlenija proektami, cennostnye predlozhenija, proverka gipotez i Customer Development // Sbornik materialov Nizhegorodskoj metodologicheskoj konferencii. 2024. S. 45–50. [In Rus].

7. Federal'nyj zakon ot 21.11.2022 № 449-FZ «O vnesenii izmenenij v stat'i 27 i 28 Federal'nogo zakona "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"».[In Rus].

8. *Fic R.* Spros. Nastraivajte produkt pod zaprosy klientov / Rob Fitcpatrik; per. s angl. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2020. 192 s. [In Rus].

9. *Chuchalin A. I.* CDIO++: standarty i praktiki inzhenernogo obrazovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 4. S. 15–25. [In Rus].

10. CDIO Standards: mezhdunarodnye standarty inzhenernogo obrazovanija / per. s angl. SPb.: Izd-vo Politehn. un-ta, 2022. 156 s. [In Rus].

Информация об авторах

С. С. Гиль — доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель группы проектов «Карьера в России»
О. Е. Хмара — ректор
М. Ю. Распутина — советник ректора

Information about the authors

S. S. Gil' — Dr. Sc. (Education), Professor, Scientific director of the "Career in Russia" project group
O. E. Hmara — Rector
M. Ju. Rasputina — Advisor to the Rector

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 63–77.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 63–77.

Научная статья
УДК 371
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–63–77

ГОРОДСКАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНЫХ ИНИЦИАТИВ В ПРИМОРСКОМ КРАЕ

К. Э. Михалева

Н. В. Гуремина

А. В. Петрунько

Ксения Эдуардовна Михалева[1], Нонна Викторовна Гуремина[2], Александр Викторович Петрунько[3], Елена Ивановна Свириденко[4]
[1–4] ГАУ ДПО «Приморский краевой институт развития образования», Владивосток, Россия
[2] ФГБОУ ВО «Морской государственный университет им. адм. Г. И. Невельского», Владивосток, Россия
[1] mihaleva_ke@pkiro.ru
[2] journal@pkiro.ru, SPIN-код: 8390-7457, ORCID: 0000-0002-9366-3705
[3] petrunko_av@pkiro.ru, ORCID: 0009-0004-7682-4329
[4] sviridenko@pkiro.ru, ORCID: 0009-0003-4580-2971

Аннотация. Статья посвящена изучению воспитательного потенциала городской среды. Для этого уточнены понятия «образовательная среда», «воспитательное пространство», определены факторы городской среды как пространства развития патриотического воспитания. Выявлен дефицит профессиональных компетенций педагогов и запрос семей на формирование осознанного родительства при проектировании экскурсионных маршрутов, прогулок выходного дня гражданско-патриотической направленности. На примере города воинской славы Владивостока проанализирован опыт вовлечения педагогов и родителей дошкольников и младших школьников в проекты по сохранению исторической памяти. Описаны условия для апробации исторических маршрутов, предложены механизмы для их практической реализации и масштабирования.

Ключевые слова: образовательная среда, воспитательный потенциал, городская среда, историческая память, гражданско-патриотическое воспитание.

Для цитирования: Михалева К. Э., Гуремина Н. В., Петрунько А. В., Свириденко Е. И. Городская среда как пространство развития и воспитания: опыт реализа-

© Михалева К. Э., Гуремина Н. В., Петрунько А. В., Свириденко Е. И., 2026

Е. И. Свириденко

ции проектных инициатив в Приморском крае // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 63–77. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–63–77

Original article

URBAN ENVIRONMENT AS A DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL SPACE: EXPERIENCE OF IMPLEMENTING PROJECT INITIATIVES IN THE PRIMORSKY KRAI

Ksenija Je. Mihaleva[1], Nonna V. Guremina[2], Aleksandr V. Petrun'ko[3], Elena I. Sviridenko[4]
[1–4] Education Development Primorsky Regional Institute, Vladivostok, Russia
[2] Admiral Nevelskoy Maritime State University, Vladivostok, Russia
[1] mihaleva_ke@pkiro.ru
[2] journal@pkiro.ru, SPIN-код: 8390-7457, ORCID: 0000-0002-9366-3705
[3] petrunko_av@pkiro.ru, ORCID: 0009-0004-7682-4329
[4] sviridenko@pkiro.ru, ORCID: 0009-0003-4580-2971

Abstract. The article is devoted to the study of the educational potential of the urban environment. To this end, the concepts of "educational environment" and "educational space" are clarified, and the factors of the urban environment as a space for the development of patriotic education are identified. The article reveals the lack of professional competencies among teachers and the demand of families for the formation of conscious parenthood in the design of excursion routes and weekend walks of a civic and patriotic nature. Using the example of Vladivostok, a city of Military Glory, the article analyzes the experience of involving teachers and parents of preschoolers and primary school students in projects aimed at preserving historical memory. The article describes the conditions for testing historical routes and proposes mechanisms for their practical implementation and scaling.

Keywords: educational environment, educational potential, urban environment, historical memory, civic and patriotic education.

For citation: Mikhaleva K. E., Guremina N. V., Petrunko A. V., Sviridenko E. I. Urban Environment as a Development and Educational Space: Experience of Implementing Project Initiatives in the Primorsky Krai. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):63–77. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–63–77

В настоящее время в системе отечественного образования происходят значительные изменения, связанные с развитием воспитательной деятельности, поиском и внедрением эффективных воспитательных технологий, обновлением профессиональных педагогических компетенций в области воспитания. Рост интереса к вопросам воспитания как на уровне теории, так и в практическом плане актуализировал категорию образовательной среды и ее воспитательного потенциала.

В условиях разнообразия образовательных средств, информационной насыщенности среды, усиления влияния внешних агентов образования и быстро меняющегося социокультурного ландшафта жизни людей растет понимание актуальности

средового подхода в методологии и практике воспитания. Суть подхода заключается в том, чтобы научиться целенаправленно использовать образовательные (обучающие, воспитательные, развивающие) возможности социальной, предметной и информационной среды, трансформируя ее в средство педагогического воздействия.

На основе анализа взаимодополняющих положений средовых подходов в социологии, педагогике и психологии, а также в рамках структурно-содержательной модели личностно развивающей школьной среды, разработанной В. А. Ясвиным [15], можно выделить ряд ключевых принципов для понимания сущности образовательной среды и ее воспитательного потенциала.

1. Развивающаяся личность выступает активным участником взаимодействия со своим окружением.

2. Образовательная среда трактуется как целенаправленно сконструированное пространство или совокупность событий, функционирующих внутри образовательного процесса, имеющая четкие границы и учитывающая возрастные особенности детей.

3. Среда через совокупность условий, факторов, обстоятельств и влияний создает комплекс развивающих человека возможностей.

4. Окружающая человека среда обретает статус развивающей только через коммуникацию с ней и практическую деятельность. Возможности среды раскрываются только благодаря внутренней активности личности.

5. Характеристики среды детерминируют становление психотипа, иерархии мотивов и ценностно-смысловой сферы личности.

6. Характеристики формирующейся личности напрямую зависят от специфики той среды, в которой она существует.

7. В структуре образовательной среды выделяются три ключевых компонента: организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный. При этом ведущая роль в развитии личности отводится социальному компоненту.

В работах И. Д. Демаковой [4] также исследуются категории «среда» и «воспитательное пространство». По мнению автора, среда представляет собой объективно сложившуюся социальную реальность. При педагогической организации она способна трансформироваться в качественно новое явление — воспитательное пространство. В отличие от пассивного фона, это уже активная система, которая способна аккумулировать возможности окружения и вовлекать самих воспитанников в процесс ее проектирования и преобразования. Воспитательное пространство в этом случае можно определить как специально сконструированную педагогами и детьми локализованную систему отношений («среда в среде»), создающую уникальные условия для самореализации личности. Разграничение этих феноменов осуществляется по нескольким ключевым параметрам, задающим рамки для развития ребенка:

– кто является субъектами среды / воспитательного пространства;

– каковы характер и типология межличностных и групповых связей;

– какие задачи объединяют субъектов среды / воспитательного пространства;

– каков характер активности и способов самореализации личности;

– какой у среды аксиологический и эмоциональный фон;

– каково информационное наполнение;

– каковы принципы организации и контроля процессов.

Проблематика анализа воспитательного пространства как фактора развития личности ребенка рассматривается в трудах А. С. Андрианова [1], Ю. П. Ветрова [2], А. В. Гаврилина [3], И. Д. Демаковой [4], Л. В. Куликовой [5], С. И. Кунгуровой [6] и В. А. Ясвина [15]. Вопросы его организации педагогами в образовательных учреждениях исследуются отечественными учеными — Л. С. Пастуховой [9], Р. К. Садыковым [11], М. И. Шелудько [14], И. Ю. Шустовой [18], а также зарубежными специалистами: V. Khotinets [16], L. T. Linh [17], B. Zhang [20] и др.

В работе А. С. Андрианова [1] рассматривается современное воспитательное пространство как совокупность обстоятельств, факторов и условий жизнедеятельности ребенка, а также социальных ценностей, детерминирующих его личностное развитие и обеспечивающих инкультурацию в современную социокультурную среду. Автор выдвигает гипотезу о необходимости разработки типовой модели такого пространства. По замыслу исследователя, данная модель призвана систематизировать воспитательную деятельность учреждения, обеспечить конструктивное взаимодействие и координацию усилий всех субъектов образовательного процесса при формировании духовных потребностей, социально значимых ценностей личности и создании условий для самореализации обучающихся. Предполагается применимость предложенной модели в практической деятельности педагогов и специалистов сферы воспитания на всех уровнях образования.

По мнению Ю. П. Ветрова [2], воспитательное пространство не статично: оно постоянно развивается и меняется, создавая новые возможности для передачи культурно-исторических ценностей. В результате этого процесса у личности формируются собственные ценностные ориентиры и система меняющихся отношений.

В исследованиях Л. В. Куликовой и О. А. Соколовой [5] отмечается, как меняется региональное воспитательное пространство в новых условиях социализации школьников. Эти трансформации требуют разработки новых подходов к организации и содержанию школьной воспитательной работы, а также создания механизмов для формирования социальной активности и развития гражданских качеств у представителей цифрового поколения. Исследование выявляет ряд педагогических дефицитов при организации воспитательных пространств. Многие педагоги не владеют методикой проектирования инновационных моделей воспитательной работы; испытывают затруднения при применении интернет-технологий во внеклассных мероприятиях, не владеют компетенциями оценки как воспитывающего потенциала отдельных видов деятельности, так и результативности всего процесса воспитания. Отдельной острой проблемой выступает формирование информационной культуры школьника, которая служит одним из показателей уровня его воспитанности. Актуальной задачей является поиск механизмов педагогического сопровождения детей в виртуальном общении и взаимодействии. В результате исследования сформулирован вывод о высокой востребованности следующих направлений: эффективные педагогические практики; теоретическое обоснование и методическое обеспечение инноваций в региональном воспитательном пространстве; профессиональное педагогическое развитие в области проектирования, апробации и внедрения инновационного потенциала воспитательных пространств.

Л. С. Пастухова [9, с. 67], анализируя многолетний опыт проведения Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов «Моя страна — моя Россия», подчеркивает важность проектирования современных открытых воспитательных систем для гражданского становления молодежи. Основное внимание автор уделяет социально-проектной деятельности и формулирует собственную концепцию открытого воспитательного пространства. В работе подробно рассматриваются цель, механизмы, условия, методы и критерии эффективности модели воспитания открытого типа, направленной на формирование гражданской идентичности российской молодежи.

Согласно позиции М. И. Шелудько, воспитательное пространство представляет собой совокупность факторов внешней среды — социальной, культурной и психологической, детерминирующих развитие и воспитание учащихся [14, с. 23]. В качестве основных социальных компонентов реализации данного пространства исследователь выделяет следующие институциональные образования: органы ученического самоуправления, добровольческие формирования, отряды юных спасателей, спортивные секции, театральные студии, музейные комплексы, медиацентры, военно-патриотические объединения, туристические группы, команды КВН, лиги вожатых, а также киноклубы.

Зарубежные авторы также отмечают актуальность проектирования воспитательного пространства в образовательных организациях. L. T. Linh [17] в своем исследовании большое внимание уделяет созданию психосоциальной среды как в стенах образовательной организации, так и вне ее, ориентированной на потребности ребенка и создание наиболее благоприятных условий для его развития. B. Zhang [20] указывает, что в ответ на меняющиеся тенденции в образовании при проектировании воспитательных пространств все больше внимания уделяется интерактивности и практическому использованию пространства. В качестве примера организации такого интерактивного пространства в музеях современного искусства он приводит художественный музей Вест-Бунда в Шанхае (КНР), где создана насыщенная интерактивная обучающая, развивающая и воспитывающая среда.

В российской научно-педагогической традиции сформировалось представление о ценности постепенного и последовательного (от близкого к далекому) расширения духовно-нравственного восприятия мировоззрения ребенка: осознание себя последовательно «сыном малой родины», «сыном Отечества», «сыном человечества». Как отмечал выдающийся отечественный педагог Станислав Теофилович Шацкий, региональное и локальное пространство жизни выступает для учащихся пробной площадкой формирования собственного и коллективного опыта жизни, средой изучения жизни и участия в ней [10]. Любая программа воспитания не может быть только национальной или только провинциальной. Яркую позицию на проблему регионализации воспитания обозначил первый приамурский генерал-губернатор А. Н. Корф, который, обращаясь к педагогической общественности, пожелал «не только удержать многих родителей в здешнем крае, но и образовать местных интеллигентных деятелей, всецело принадлежащих краю» [8, с. 83].

Остается важным и ответственным вопрос, на каком региональном и местном материале и с помощью каких воспитательных практик в современных условиях выстраивать вдохновляющую,

позитивную функцию воспитания, функцию коллективной гордости, уважения и приумножения традиций предков и современников малой родины и Отечества целом. Л. А. Степашко [12] отмечает, что актуальной проблемой для российского Дальнего Востока было и остается укоренение человека, кардинальное решение которой связано с социально-экономическим, культурным развитием региона, с воспитанием гражданина России и патриота родного Приморья — человека «твердо стоящего на собственных ногах и именно потому открытого для взаимодействия с другими субъектами и соседями по Азиатско-Тихоокеанскому региону».

В Приморском крае 80% населения проживает в городах и поселках городского типа. Средовые аспекты влияния городской среды на личностное развитие ребенка, его позитивную социализацию, формирование духовно-нравственных ценностей и традиций российского общества представляют значительный интерес для изучения. Использование воспитательного потенциала городской среды и окружающей среды в целом, проектирование современных воспитательных пространств становятся важными элементами развития системы общего образования.

Городская среда, окружающая человека в границах населенного пункта, включает здания, дороги, парки, инфраструктуру жизни и культурный ландшафт. В городской среде как в сложной системе осуществляется взаимодействие природных, архитектурных и социальных факторов, влияющих на качество жизни, удобство, безопасность и ценности горожан.

Организованная городская среда трансформирует абстрактную любовь к Родине в осязаемый ценностный, визуальный и эмоциональный опыт, формирует культурный код человека, связывая малую родину с Отечеством. К основным компонентам городской среды, обладающим воспитательным потенциалом, относятся названия улиц, площадей, тематических скверов; памятники, мемориальные комплексы, исторические здания, памятные знаки и таблички; муралы, тематическое оформление общественных пространств и городского транспорта. Эффективность их воспитательного потенциала обусловлена следующими факторами:

– непрерывность воздействия (без назидательности и принуждения они напоминают о героях и важных исторических событиях);

– возможность вовлеченности (благоустроенные для организации социокультурных событий, свободного времени, познавательных прогулок и отдыха общественные пространства городской среды становятся местами проведения праздников и фестивалей, а современные интерактивные средства, знаково-символические системы и технологии (QR-коды, AR/VR) помогают перевести патриотический дискурс на понятный детям и молодежи язык);

– положительная эмоциональная заряженность (комфортная, благоустроенная и эстетически оформленная городская среда вызывает воодушевление, чувство радости и гордости) [13].

Анализ теоретических моделей и инновационных стратегий развития воспитания позволил разработать и утвердить Приказом Министерства образования Приморского края «Концепцию образовательных пространств для средних общеобразовательных учреждений Приморского края». Концепция призвана стать ценностным, методологическим, организационно-методическим ориентиром для разработки программ, проектов и практик, направленных на развитие

функциональных и пространственных аспектов проектирования образовательной среды школ Приморского края, и содействовать обеспечению равного доступа к получению качественного современного общего образования через создание современных внутришкольных образовательных пространств.

В Приморском крае с 2023 года проводится краевой грантовый конкурс на лучшую развивающую предметно-пространственную среду образовательной организации «Пространство школы — пространство развития». Конкурс направлен на формирование гражданской идентичности, знакомство с культурным, историческим, природным наследием и современными возможностями страны, вовлечение школьников в социально значимые инициативы по развитию родного края через единые подходы к оформлению образовательных пространств школ Приморского края. Основными задачами конкурса являются вовлечение педагогических коллективов, педагогических работников образовательных организаций края в поиск новых, альтернативных способов организации развивающей предметно-пространственной среды; разработка методических материалов по созданию и эффективному использованию в образовательной деятельности развивающей предметно-пространственной среды образовательной организации; выявление и распространение эффективных инновационных подходов к созданию развивающей предметно-пространственной среды в образовательных организациях края.

Перспективным, наряду с внутришкольными учебными и общественными пространствами, также представляется изучение и развитие воспитательного потенциала общественных пространств поселений.

Целью данного исследования и объектом проектирования инновационных практик на его основе является анализ воспитательного потенциала городской среды в контексте гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения и разработка воспитательных проектов развития общественных пространств городской среды. В 2023–2025 годах ГАУ ДПО «Приморский институт развития образования» в партнерстве с научно-образовательными и общественными центрами были разработаны следующие проекты: «Моя семья — моя Родина» (грантовая поддержка корпорации «ФЕСКО»), «Марафон семейных маршрутов в городе Героев», «Летние патриотические каникулы», «Улицы Героев» (грантовая поддержка ПФКИ). Проекты объединяет использование воспитательного потенциала городских общественных пространств, тесное взаимодействие педагогов с родителями детей предшкольного и младшего школьного возраста, направленность на сохранение исторической памяти о событиях и героях Второй мировой войны через использование воспитательного потенциала общественных пространств.

Задачи исследования:

– провести теоретический анализ понятий «образовательная среда», «воспитательный потенциал» и «воспитательное пространство»;

– выявить дефициты и проблемы развития в городе семейных маршрутов выходного дня историко-просветительской направленности;

– составить социокультурный портрет участников проектов;

– разработать план мероприятий в рамках проектов;

– выявить риски проектов и разработать пути их минимизации;

– обосновать эффективность резуль-

татов проектов.

Методы исследования: теоретические методы (анализ, синтез, обобщение и систематизация информации предметной области) и эмпирические методы (опрос, статистический анализ, проектирование).

Проблемное поле. Семейные путешествия, совместный отдых, прогулки выходного дня выступают пространством коммуникации родителей и детей при дефиците их повседневного общения. Данные практики обеспечивают получение совместного положительного опыта, стимулируют познавательную деятельность и формируют ценностное отношение к отечественной истории.

Старший дошкольный и младший школьный возраст является значимым для формирования у детей интереса к прошлому Родины и уважения к героям Отечества. Познавательные, эмоциональные и поведенческие нормы и привычки у детей в данный возрастной период формируются во взаимодействии с родителями. В этом возрасте героические события прошлого, культурные и ценностные ориентации эффективнее усваиваются посредством доверительного общения в семейном кругу, а знакомство с историей и ее деятелями целесообразно осуществлять на материале локальной истории малой родины. Следовательно, программы просвещения и воспитания детей разрабатываются с опорой на институт семьи, семейные ценности и близкое социальное окружение.

Современные информационно-технологические ресурсы, культурно-просветительский потенциал общественных пространств города, а также возрастные и социально-психологические особенности членов семьи требуют разработки новых форматов содержательного совместного отдыха с живым общением, культурным, эстетическим и эмоциональным обогащением. Обоснование актуальности и общественной значимости проектов также отражены в национальных и региональных документах: Указе Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», Указе Президента РФ от 16.01.2025 № 28 «О проведении в Российской Федерации Года защитника Отечества», Национальном проекте «Молодежь и дети», Законе Приморского края от 11.05.2016 № 816-КЗ «О патриотическом воспитании в Приморском крае». В то же время результаты опросов родителей и педагогов города Владивостока [7] указывают на то, что на практике организованный семейный досуг осуществляется крайне редко.

Опыт реализации проекта «Моя семья — моя Родина» в 2024 году выявил воспитательный потенциал непродолжительных целевых прогулок краеведческой направленности для семей с детьми старшего дошкольного возраста. Они способствуют консолидации семьи и повышают вовлеченность родителей. Для эффективности таких мероприятий необходимы следующие условия:

– транспортная доступность;

– оптимизация логистических процессов;

– соблюдение санитарно-эпидемиологических норм;

– обеспечение безопасности участников;

– высокая концентрация объектов исторического и культурного наследия в городской среде;

– наличие адаптированного информационно-методического сопровождения».

В ходе реализации проектных инициа-

тив, связанных с развитием воспитательного потенциала городских общественных пространств, были определены проблемы организации семейных историко-просветительских прогулок в городской среде (на примере Владивостока):

– отсутствие релевантного контента. Существующие экскурсионные маршруты и путеводители по Владивостоку ориентированы преимущественно на взрослую аудиторию или старшеклассников, что не обеспечивает должного уровня вовлеченности детей дошкольного и младшего школьного возраста;

– дефицит интерактивных форматов. В практике городского краеведения практически отсутствуют игровые механики: творческие задания, головоломки, квест-буклеты, а также визуальные технологии вовлечения (цифровая анимация исторических персонажей, элементы дополненной реальности);

– низкая осведомленность родителей. Для молодых семей характерен недостаточный уровень знаний о локальной истории. Это проявляется в слабом знакомстве с топонимикой города, памятниками, мемориальными комплексами и знаками воинской славы, увековечивающими память о конкретных событиях и героях;

– недоступность адаптированных материалов. На текущий момент отсутствует систематизированный банк краеведческих данных для семейного досуга, включающий краткие очерки, биографические справки и нарративы, переработанные с учетом детской когнитивной специфики.

Нет адаптированного к возрастным особенностям детей цифрового контента. Отсутствует инфраструктура мобильного сопровождения прогулок: нет интерактивных карт с вариативными маршрутами, аудиогидами, коллекциями первичных источников (оцифрованных фото- и видеоматериалов), а также игровых заданий для совместного выполнения детьми и взрослыми до и во время посещения объектов.

Результаты социологического опроса более 2000 родителей о воспитательном потенциале городских общественных пространств для укрепления семейных связей и формирования у детей интереса к историческим событиям и героям Владивостока показал, что:

– 75% отмечают большую важность проведения семейного отдыха (семейных маршрутов, прогулок выходного дня) для укрепления семейных связей, познавательного общения между взрослыми и детьми;

– 60% считают, что в нашем городе имеются общественные пространства, знакомящие детей со славной историей Владивостока и героями Отечества.

В то же время не более 16% родителей используют такие прогулки для организации свободного времени семьи.

Респонденты объяснили низкую вовлеченность в практику семейных прогулок следующими факторами (рис. 1).

Анализ публикаций в области проектирования воспитательных пространств по тематике семейного воспитания 2020–2025 годов также показал дефицит удачных практик семейного воспитания, связанных с сохранением исторической памяти, особенно дефицит содержательного общения между взрослыми и детьми в силу интенсивной трудовой деятельности, низкого уровня родительских компетенций.

Социокультурный портрет основных участников проектов представлен в таблицах 1–3.

Рисунок 1. Анализ низкой вовлеченности родителей в практику семейных прогулок (%)

Таблица 1

Социокультурный портрет родителей — участников проектов

Группа	Возраст	Социальный статус	Дефициты:
Родители детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста	25–35 лет	Служащие, наемные работники (торговля, образование, здравоохранение, транспорт, представители среднего и малого бизнеса). Многие имеют высшее или среднее профессиональное образование.	– дефицит опыта общения с детьми на темы семейных традиций; – дефицит родительской практики передачи семейных ценностей и традиций; – эпизодическое использование в практике семьи воспитательного потенциала общественных пространств города: объектов культурного и природного наследия малой родины (улицы, скверы, здания, инженерные сооружения, памятники и т. д.).

Как видно из таблицы 1, родители этой возрастной группы — преимущественно поколение Y (миллениалы). Это поколение характеризуется сочетанием высокой карьерной активности и стремления к саморазвитию и осознанному родительству. При остром дефиците свободного времени у них сильна потребность проводить время с семьей. Они ценят комфорт. Активно используют интернет и цифровые приложения для поиска информации по воспитанию, покупкам, обучению. В их семьях преимущественно один-два ребенка. Практикуют демократичный стиль общения со своими детьми. Семья ими рассматривается как партнерский союз.

Характерны: высокий уровень стресса, хроническая усталость из-за многозадачности, дефицит личного времени, высокие требования к себе и детям, поиск баланса между работой и семьей.

В результате участия в проектах родители получают опыт разработки и проведения прогулочных маршрутов для своей семьи; доступную мобильную информацию для выбора или генерирования собственных прогулочных маршрутов историко-краеведческой направленности на основе материалов, созданных в рамках проекта и размещенных на цифровых ресурсах; рост краеведческих, родительских компетенций; уверенность и активность во взаимодействии с детьми; удовольствие от семейного общения в редкие часы свободного времени.

Дети этого возраста — поколение альфа, цифровые аборигены, не знавшие мира без интернета, смартфонов и цифровых технологий. Для них гаджеты — продолжение руки, для них естественно взаимодействие с миром через экраны мониторов и гаджетов с раннего возраста. Они легко воспринимают виртуальную информацию, любят креативную среду и творческие задания, стараются понимать и объяснять смысл своих действий и вли-

Таблица 2

Социокультурный портрет детей — участников проектов

Группа	Возраст	Возрастные особенности
Дети старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста	5–11 лет	Данный возрастной период благоприятен и чувствителен для формирования ценностного фундамента личности: нравственных установок, культуры семейных взаимоотношений, норм и правил поведения в обществе. Лучше воспринимать и принимать ценностные ориентиры детям помогает участие в семейных традициях, общении с близкими взрослыми и сверстниками, а также рассказы, истории на основе ближайшего ребенку окружения — малой родины. Дети этого возраста открыты новому, склонны к воображению, фантазированию и наиболее комфортно себя чувствуют в игровом пространстве жизни и деятельности. В первые семь лет жизни ребенок получает 70% всей жизненной информации, способен усвоить основные социальные нормы.

Таблица 3

Социокультурный портрет педагогов дошкольного и начального образования

Группа	Возраст	Социальный статус	Дефициты
Педагоги дошкольного и начального образования	35–50 лет	Пол: женский. Опыт работы в образовании: 10–20 лет. В профессиональной деятельности эти педагоги открыты к новым культурно-просветительским и воспитательным практикам, заинтересованы в развитии взаимодействия с семьями, развитии осознанного родительства. Им нравится педагогическая деятельность, но испытывают дефицит времени на освоение современных профессиональных компетенций, в том числе цифровых.	– дефициты педагогической компетентности в вопросах семейного воспитания; – дефицит использования современных приемов работы вне стен классной комнаты с детьми и родителями; – дефицит использования интерактивных технологий в ходе целевых прогулок и учебных экскурсий.

ять на них. В силу многообразия информационных потоков и многозадачности у ребят снижена концентрация внимания. Они требуют уважения к личному пространству, возможности самостоятельного выбора.

В результате участия в проектах дети получают радость от семейного общения, а также отмечается рост интереса к изучению исторического наследия родного города.

В результате участия в проектах педагоги получают понимание ценности, возможностей общественных пространств для развития воспитательной деятельности; профессиональные знания и опыт продуктивного взаимодействия с семьей; профессиональные компетенции в разработке, организации детско-взрослых экскурсионных маршрутов гражданско-патриотической направленности.

Заключение. В целях укрепления семейных ценностей и сохранения исторической памяти о героическом прошлом нашей Родины посредством использования воспитательного потенциала городской среды:

– изучены понятия «образовательная среда», «воспитательное пространство», «воспитательный потенциал городской среды»;

– проанализированы современные образовательные, воспитательные и просветительские практики использования потенциала городской среды;

– созданы организационные и информационные условия для вовлечения педагогов, родителей и детей в разработку и апробацию приемов музейной педагогики, цифровых и социальных технологий для проведения целевых прогулок, организации семейных познавательных маршрутов;

– организовано повышение профессиональных компетенций педагогов и формирование навыков осознанного родительства;

– проводится апробация моделей и практик организации семейных маршрутов;

– осуществляется экспертиза результатов и продуктов детских учебных исследований и социальных проектов;

– формируется коллекция адаптированной для педагогов, родителей семей с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста интересной, достоверной по содержанию и увлекательной по форме информации (исторические справки, очерки, документы (фото- и видеоматериалы), видеозаписи детей с рассказами о ратных событиях и героях Владивостока, интерактивные карты, путеводители прогулочных маршрутов, занимательные вопросы, творческие задания, квесты, квест-буки для детей и взрослых — участников прогулочного маршрута;

– готовятся кейсы и методические материалы для презентации результатов проектов масштабирования проектного опыта в педагогическом и родительском сообществах;

– создана и обновляется цифровая площадка, позволяющая педагогам, семьям с детьми выбрать или самим генерировать семейные прогулки гражданско-патриотической направленности, дополнять коллекции авторскими материалами.

Благодаря участию в проектных инициативах в региональном педагогическом сообществе выросло понимание ценности воспитательного потенциала городской среды (на примере города Владивостока).

Тематика музейных уголков дошкольных учреждений и школьных музеев обогащается артефактами культурно-исторической среды городских пространств и новыми форматами организации куль-

турно-просветительских событий с детьми вне стен классной комнаты. В рамках акции «Знамя Победителей» в 2025 году 4736 детей вывели имена своих прадедов на общих полотнах и прошли в колонне «Бессмертного полка». Созданные знамена хранятся в школьных музейных пространствах. В 2026 году к акции присоединились более 200 юнармейцев.

Растет число детей предшкольного и школьного возраста, проявляющих интерес к учебным исследованиям и проектам, связанным с изучением исторического прошлого и героев малой родины, поиском документов о вкладе семей в трудные и ратные подвиги российского народа, — участников проекта «Ожившие улицы».

В календаре культурно-образовательных мероприятий городских поселений увеличивается доля событий краеведческой, историко-патриотической направленности. С 2025 года в образовательных организациях города Владивостока в ежегодные планы воспитательной работы включены: городской фестиваль «Во славу Великой Победы», проект «Герои нашего района»: создание исторических сборников.

Увеличивается количество педагогов, проявляющих интерес к инновационным практикам использования воспитательного потенциала городской среды. В крае разработаны и с 2025 года внедряются программы образовательных интенсивов по современным приемам музейной педагогики, разработки экскурсионных маршрутов, проектной и исследовательской деятельности историко-патриотической направленности.

Проведение исследований и реализация проектных инициатив осуществлялись при грантовой поддержке конкурса социальных проектов FESCO «Море возможностей (договор № 4/1МВ-24/о от), гранта Президента Российской Федерации на реализацию проектов в области культуры, искусства и креативных (творческих) индустрий (договор № ПФКИ-26-2-010075).

Список источников

1. *Адрианов А. С.* Воспитательное пространство образовательной среды // Вестник экономики, управления и права. 2024. Т. 17, № 1. С. 46–52. EDN XZAIMO.

2. *Ветров Ю. П.* Воспитательное пространство в процессе формирования ценностных отношений у подростков / Ю. П. Ветров, Г. Н. Соломатина, Е. И. Зритнева // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 76–78. EDN GSVRNT.

3. *Гаврилин А. В.* Воспитательное пространство как ресурс реализации государственной политики в сфере воспитания // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2018. № 1. С. 76–80. EDN YWYQNN.

4. *Демакова И. Д.* Социокультурная среда и воспитательное пространство: отличие и взаимосвязь / И. Д. Демакова, И. Ю. Шустова // Образование личности. 2018. № 4. С. 90–99. EDN YXSCPB.

5. *Куликова Л. В.* Региональное воспитательное пространство: вызовы времени / Л. В. Куликова, О. А. Соколова // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 11-8 (67). С. 108–113. EDN MLACHC.

6. *Кунгурова С. И.* Музей + театр: воспитательное пространство сельской школы / С. И. Кунгурова // Сборник лучших практик воспитания гражданина России в начальной школе: сб. статей. СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2023. С. 188–203. EDN PFYLHB.

7. Марафон семейных прогулок выходного дня «Владивосток — город воинской славы» как эффективная форма гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения / А. В. Петрунько, Е. И. Свириденко, К. Э. Михалева [и др.] // Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Армавир, 17 апреля 2026 года). Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2026. С. 460–466. EDN AOHLXO.

8. *Музыка Ю. В.* Исторический аспект подготовки педагогических кадров для народных школ в XIX веке в концепции Н. А. Корфа // Научный компонент. 2024. № 1 (21). С. 81–85. EDN CPDDZF.

9. *Пастухова Л. С.* Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство: к созданию современной концепции гражданского воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 5(62). С. 67–81. doi: 10.24411/2224-0772-2019-10031. EDN SDJIOZ.

10. *Помелов В. Б.* С. Т. Шацкий: «Вернуть детям детство!». К 140-летию выдающегося отечественного педагога // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 1 (9). С. 109–115. doi: 10.30853/pedagogy.2018-1.23. EDN WDPWUX.

11. *Садыкова Р. К.* Воспитательное пространство колледжа с использованием потенциала музейной педагогики // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2022. № 1. С. 76–81. EDN TNEEIN.

12. *Степашко Л. А.* Учитель и реформирование современной школы: ценностно-мировоззренческий и генетический аспекты профессионального педагогического мышления / Л. А. Степашко. Хабаровск: ХГПУ, 2003. 114 с.

13. *Украинец Н. В.* Влияние визуальной среды на психоэмоциональное состояние горожан / Н. В. Украинец, Н. А. Горяинова // Юный ученый. 2024. № 3 (77). С. 259–261. EDN IEMFXK.

14. *Шелудько М. И.* Воспитательное пространство школы: лучшие практики и перспективы развития // Вестник педагогического опыта. 2025. № 4 (66). С. 22–27. doi: 10.62957/2949-3269-2025-66-4-22-27. EDN TCLACW.

15. *Ясвин В. А.* Психолого-педагогические основы формирования субъективного отношения к природе: дис. … докт. психол. наук / В. А. Ясвин М., 1998. 276 с. EDN NLPTZL.

16. *Khotinets V. Yu.* Cultural and educational environment in the development of younger schoolchildren's creative potential / V. Yu. Khotinets, E. O. Shishova // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 1178535. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1178535. EDN FKJXZT.

17. *Linh L. T.* Building Educational Environment in the Child-Centered Perspective: a Survey in Preschools in Thai Nguyen City, Thai Nguyen Province, Vietnam / L. T. Linh // International Journal of Early Childhood Special Education. 2021. Vol. 13, no. 2. P. 940–947. doi: 10.9756/INT-JECSE/V13I2.211137. EDN QJAEHI.

18. *Shustova I. Yu.* Educational and Professional Community Role In Youth Upbringing At Modern School / I. Yu. Shustova, Y. S. Svorotova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), Moscow, Russia, June 07–08, 2017. Vol. 28. Moscow, Russia: Future Academy, 2017. P. 540–546. doi: 10.15405/epsbs.2017.08.63. EDN ZRJJLN.

19. *Taratukhina Yu. V.* Features of the Modern Information and Educational Environment in a Cross-Cultural Context / Yu. V. Taratukhina, M. E. Farkhadova // Pedagogical Journal. 2023. Vol. 13, no. 1-1. P. 434–441. doi: 10.34670/AR.2023.97.72.051. EDN OATTYJ.

20. *Zhang B.* On the Iteration and Upgrade of Museum Educational Space / B. Zhang // Museum. 2021. Vol. 5 (6). P. 39–44. doi: 10.3724/2096-1715.2021.005.006.039. EDN BZSIVU.

References

1. *Adrianov A. S.* Vospitatel'noe prostranstvo obrazovatel'noj sredy // Vestnik jekonomiki, upravlenija i prava. 2024. T. 17, № 1. S. 46–52. EDN XZAIMO. [In Rus].

2. *Vetrov Ju. P.* Vospitatel'noe prostranstvo v processe formirovanija cennostnyh otnoshenij u podrostkov / Ju. P. Vetrov, G. N. Solomatina, E. I. Zritneva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 75-4. S. 76–78. EDN GSVRNT. [In Rus].

3. *Gavrilin A. V.* Vospitatel'noe prostranstvo kak resurs realizacii gosudarstvennoj politiki v sfere vospitanija // Bibliotechka dlja uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovanija detej. 2018. № 1. S. 76–80. EDN YWYQNN. [In Rus].

4. *Demakova I. D.* Sociokul'turnaja sreda i vospitatel'noe prostranstvo: otlichie i vzaimosvjaz' / I. D. Demakova, I. Ju. Shustova // Obrazovanie lichnosti. 2018. № 4. S. 90–99. EDN YXSCPB. [In Rus].

5. *Kulikova L. V.* Regional'noe vospitatel'noe prostranstvo: vyzovy vremeni / L. V. Kulikova, O. A. Sokolova // Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire. 2020. № 11-8 (67). S. 108–113. EDN MLACHC. [In Rus].

6. *Kungurova S. I.* Muzej + teatr: vospitatel'noe prostranstvo sel'skoj shkoly / S. I. Kungurova // Sbornik luchshih praktik vospitanija grazhdanina Rossii v nachal'noj shkole: sb. statej. SPb.: OOO «Izdatel'stvo VVM», 2023. S. 188–203. EDN PFYLHB. [In Rus].

7. Marafon semejnyh progulok vyhodnogo dnja «Vladivostok — gorod voinskoj slavy» kak jeffektivnaja forma grazhdansko-patrioticheskogo vospitanija podrastajushhego pokolenija / A. V. Petrun'ko, E. I. Sviridenko, K. Je. Mihaleva [i dr.] // Peredovoj pedagogicheskij opyt v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: Materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Armavir, 17 aprelja 2026 goda). Cheboksary: Izdatel'skij dom «Sreda», 2026. S. 460–466. EDN AOHLXO. [In Rus].

8. *Muzyka Ju. V.* Istoricheskij aspekt podgotovki pedagogicheskih kadrov dlja narodnyh shkol v XIX veke v koncepcii N. A. Korfa // Nauchnyj komponent. 2024. № 1 (21). S. 81–85. EDN CPDDZF. [In Rus].

9. *Pastuhova L. S.* Social'no-proektnaja dejatel'nost' kak otkrytoe vospitatel'noe prostranstvo: k sozdaniju sovremennoj koncepcii grazhdanskogo vospitanija // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1, № 5(62). S. 67–81. doi: 10.24411/2224-0772-2019-10031. EDN SDJIOZ. [In Rus].

10. *Pomelov V. B.* S. T. Shackij: «Vernut' detjam detstvo!». K 140-letiju vydajushhegosja otechestvennogo pedagoga // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 1 (9). S. 109–115. doi: 10.30853/pedagogy.2018-1.23. EDN WDPWUX. [In Rus].

11. *Sadykova R. K.* Vospitatel'noe prostranstvo kolledzha s ispol'zovaniem potenciala muzejnoj pedagogiki // Prilozhenie k zhurnalu «Srednee professional'noe obrazovanie». 2022. № 1. S. 76–81. EDN TNEEIN. [In Rus].

12. *Stepashko L. A.* Uchitel' i reformirovanie sovremennoj shkoly: cennostno-mirovozzrencheskij i geneticheskij aspekty professional'nogo pedagogicheskogo myshlenija / L. A. Stepashko. Habarovsk: HGPU, 2003. 114 s. [In Rus].

13. *Ukrainec N. V.* Vlijanie vizual'noj sredy na psihojemocional'noe sostojanie gorozhan / N. V. Ukrainec, N. A. Gorjainova // Junyj uchenyj. 2024. № 3 (77). S. 259–261. EDN IEMFXK. [In Rus].

14. *Shelud'ko M. I.* Vospitatel'noe prostranstvo shkoly: luchshie praktiki i perspektivy razvitija // Vestnik pedagogicheskogo opyta. 2025. № 4 (66). S. 22–27. doi: 10.62957/2949-3269-2025-66-4-22-27. EDN TCLACW. [In Rus].

15. *Jasvin V. A.* Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovanija sub#ektivnogo otnoshenija k prirode: dis. … dokt. psihol. nauk / V. A. Jasvin M., 1998. 276 s. EDN NLPTZL. [In Rus].

16. *Khotinets V. Yu.* Cultural and educational environment in the development of younger schoolchildren's creative potential / V. Yu. Khotinets, E. O. Shishova // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 1178535. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1178535. EDN FKJXZT.

17. *Linh L. T.* Building Educational Environment in the Child-Centered Perspective: a Survey in Preschools in Thai Nguyen City, Thai Nguyen Province, Vietnam / L. T. Linh // International Journal of Early Childhood Special Education. 2021. Vol. 13, no. 2. P. 940–947. doi: 10.9756/INT-JECSE/V13I2.211137. EDN QJAEHI.

18. *Shustova I. Yu.* Educational and Professional Community Role In Youth Upbringing At Modern School / I. Yu. Shustova, Y. S. Svorotova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), Moscow, Russia, June 07–08, 2017. Vol. 28. Moscow, Russia: Future Academy, 2017. P. 540–546. doi: 10.15405/epsbs.2017.08.63. EDN ZRJJLN.

19. *Taratukhina Yu. V.* Features of the Modern Information and Educational Environment in a Cross-Cultural Context / Yu. V. Taratukhina, M. E. Farkhadova // Pedagogical Journal. 2023. Vol. 13, no. 1-1. P. 434–441. doi: 10.34670/AR.2023.97.72.051. EDN OATTYJ.

20. *Zhang B.* On the Iteration and Upgrade of Museum Educational Space / B. Zhang // Museum. 2021. Vol. 5 (6). P. 39–44. doi: 10.3724/2096-1715.2021.005.006.039. EDN BZSIVU.

Информация об авторах

К. Э. Михалева — и. о. ректора
Н. В. Гуремина — кандидат географических наук, доцент кафедры педагогики и психологии воспитания
А. В. Петрунько — кандидат педагогических наук, начальник отдела проектной и аналитической работы
Е. И. Свириденко — кандидат педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и психологии воспитания

Information about the authors

K. E. Mikhaleva — Acting rector
N. V. Guremina — PhD (Geographic Sciences), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Education
A. V. Petrunko — PhD (Education), Head Department of Design and Analytical Work
E. I. Sviridenko — PhD (Education), professor Departments of Pedagogy and Psychology of Education

Н. Г. Кузьмина

С. Н. Мосеева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 78–89.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 78–89.

Научная статья
УДК 371.1
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–78–89

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ (НА ПРИМЕРЕ ЕВРЕЙСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ)

Наталья Геннадьевна Кузьмина[1], Светлана Николаевна Мосеева[2]
[1, 2] Институт развития образования Еврейской автономной области, Биробиджан, Россия
[1] kuzmina.n1976@yandex.ru
[2] sveta-moseeva@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется роль институциональных факторов, определяющих качество образования в условиях региональной специфики на примере Еврейской автономной области (ЕАО). Выбор данного субъекта обусловлен его экстремально низкой плотностью населения, фискально уязвимой экономикой и выраженным миграционным оттоком.

На основе анализа нормативной базы и региональной статистики авторы приходят к выводу: качество образования в дотационных регионах определяется не деньгами на ремонт школ, а наличием или отсутствием эффективных институтов горизонтальной координации (обмен опытом между учителями, единые стандарты методической работы), которые в ЕАО пока замещены когнитивной инерцией и административным давлением.

Отмечается парадоксальный эффект реформы: повышение гарантированной части оклада за счет сокращения гибких стимулирующих выплат создает риски формализации оценки качества образования и ведет к сворачиванию финансирования методической инфраструктуры.

Особое внимание уделяется влиянию институциональных факторов на качество образования. Авторы делают предположение об уникальной институциональной ловушке, которая препятствует повышению качества образования в регионе без учета его специфики при разработке управленческих решений.

© Кузьмина Н. Г., Мосеева С. Н., 2026

Ключевые слова: качество образования, институциональные факторы, институциональная ловушка, когнитивная инерция, трансакционные издержки, фискально уязвимая экономика.

Для цитирования: Кузьмина Н. Г., Мосеева С. Н. Институциональные факторы качества образования: региональный аспект (на примере Еврейской автономной области) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 78–89. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–78–89

Original article

INSTITUTIONAL FACTORS OF EDUCATION QUALITY: REGIONAL ASPECT (ON THE EXAMPLE OF THE JEWISH AUTONOMOUS REGION)

Natal'ja G. Kuz'mina[1], Svetlana N. Moseeva[2]
[1, 2] Institute for Education Development of the Jewish Autonomous Region, Birobidzhan, Russia
[1] kuzmina.n1976@yandex.ru
[2] sveta-moseeva@mail.ru

Abstract. The article analyzes the role of institutional factors determining the quality of education in the context of regional specifics, using the Jewish Autonomous Region (JAR) as a case study. This subject was chosen due to its extremely low population density, fiscally vulnerable economy, and pronounced migration outflow. Based on an analysis of the regulatory framework and regional statistics, the authors conclude that in subsidized regions, the quality of education is determined not by funds allocated for school renovations, but by the presence or absence of effective horizontal coordination institutions (exchange of experience among teachers, unified standards for methodological work). In the JAR, these have currently been replaced by cognitive inertia and administrative pressure. The reform produces a paradoxical effect: increasing the guaranteed portion of salaries at the expense of flexible incentive payments creates risks of formalizing educational quality assessment and leads to the curtailment of funding for methodological infrastructure. Special attention is paid to the influence of institutional factors on the quality of education. The authors propose the existence of a unique institutional trap that hinders improvements in educational quality within the region unless managerial decisions take into account its specific characteristics.

Keywords: quality of education, institutional factors, institutional trap, cognitive inertia, transaction costs, fiscally vulnerable economy.

For citation: Kuz'mina N. G., Moseeva S. N. Institutional Factors of Education Quality: Regional Aspect (on the Example of the Jewish Autonomous Region). *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):78–89. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–78–89

Введение. Устойчивый рост внимания со стороны экспертов, управленцев и общественности к категории качества образования приводит к необходимости пересмотра институциональных факторов. Появление понятия «качество образования» в российских реалиях относят к началу 1990-х годов, когда в законе Российской Федерации № 3266-1 от 10.07.1992 «Об образовании» появилась статья о государственном контроле за качеством образования. Данное обстоятельство привело к

появлению большого количества практик контроля и инициировало разработку целой серии концепций и положений [5].

Интерес к исследованию качества образования, анализ его дефиниций как в российской, так и в зарубежной литературе связаны с изменениями в обществе, экономике и системе образования. Если раньше главным было обеспечить доступность образования, то сегодня основное внимание уделяется тому, насколько эффективно образовательная система формирует знания, компетенции и личностные качества, необходимые человеку и обществу. Современные концепции — нормативная, компетентностная, личностно ориентированная, системная, концепция управления качеством — рассматривают качество образования как многомерную категорию, отражающую соответствие образовательной системы требованиям личности, общества, государства и рынка труда.

Статья посвящена исследованию влияния формальных и неформальных институтов на качество образовательного процесса в регионе. Авторами систематизированы ключевые риски стагнации показателей эффективности и обоснованы направления совершенствования региональной образовательной политики.

В педагогической науке качество образования трактуется как многомерная категория, отражающая соответствие образовательных результатов, процесса и системы в целом многообразным потребностям личности, общества и государства [5, с. 22].

В научной литературе выделяются три основных подхода к определению данного понятия:

1) соответствие стандартам и нормативам;

2) степень удовлетворения запросов участников образовательных отношений;

3) интегральная характеристика результативности образовательного процесса [7, с. 10–12].

Исследователи подчеркивают, что качество образования — это не только предметные результаты обучающихся, но и качество условий, процессов и управленческих механизмов, обеспечивающих достижение планируемых целей [6].

Вопрос качества образования на Дальнем Востоке России, особенно в Еврейской автономной области, актуален из-за сочетания географических, демографических, экономических и кадровых факторов. Эти особенности создают условия, при которых обеспечить одинаково высокий уровень образования сложнее, чем в большинстве других регионов страны.

На территории Еврейской автономной области масштабное обновление материально-технической базы региональной системы образования не сопровождается сближением показателей качества обучения со среднероссийскими значениями, что свидетельствует о низкой эластичности результата по затратам основного капитала.

В статье проводится сопоставление элементов институциональной среды Еврейской автономной области с результативностью функционирования системы образования. Такой подход позволяет рассматривать образование как часть экономики региона и выявить барьеры качества образования.

Актуальность применения инструментария классической социологии, новой институциональной теории и теории человеческого капитала позволяет рассматривать качество образования не только через показатели академической успеваемости.

Низкие образовательные показатели трактуются через призму высоких тран-

сакционных издержек или неэффективных ограничений. Согласно Д. Норту, институциональные изменения являются ключевым детерминантом социального развития наряду с технологическими изменениями. Представим трансакционные издержки в образовании как затраты времени, денег и усилий, которые педагоги тратят не на само обучение (уроки), а на организацию, поиск информации, ведение переговоров и т. д.

Основоположник классического институционализма Торстейн Веблен ввел понятие «привычных способов деятельности», которые определяют эволюцию социальных институтов. Синонимом «привычных способов деятельности» выступает когнитивная инерция. В образовании это один из самых деструктивных факторов. Когнитивная инерция учителя или «мы всегда так делали» — педагог продолжает объяснять предмет (физику, химию, биологию, литературу и др.) методами многолетней давности, используя новые интерактивные доски просто как экран для презентации. Его мозг экономит усилия, отказываясь переучивать сложную предметную методологию под профильный ЕГЭ. Когда такая стратегия становится общепринятой во всем педагогическом коллективе школы, она превращается из личной когнитивной инерции в социальный институт («у нас так принято»). Это уже «привычный способ деятельности» по Веблену.

Учитель с большим стажем обладает накопленным социальным капиталом и авторитетом. Когнитивная инерция заставляет его воспринимать новые требования ФГОС или форматы ЕГЭ не как необходимость развития, а как «очередную блажь министерства». Как следствие, новые стандарты внедряются формально. Ученики теряют мотивацию из-за несоответствия методов обучения их цифровой реальности.

Зная состояние институтов, можно предсказать будущее качество образования. Концепция path dependency Дугласа Норта (зависимость от предшествующей траектории развития, или эффект колеи) утверждает, что исторически сложившиеся неэффективные нормы блокируют внедрение инноваций.

Еще одним примером когнитивной инерции выступает явление «учителя не хотят учиться». Учителю тяжело физически и психологически переучиваться после большого стажа (программы повышения квалификации рассматриваются как «пустая трата времени»). В итоге формируются социальная норма в формате «курсы только для бумажки» и институциональная ловушка. Система оказывается заблокированной. Даже если государство выделит миллиарды на лучшее обучение педагогов, учителя все равно будут их игнорировать или имитировать присутствие, потому что такова сложившаяся культура («правила игры»).

Так, например, разрыв между ОГЭ и ЕГЭ — это классический пример институциональной ловушки. Система годами выстраивала подготовку к формату ОГЭ (традиционный путь). Изменения, произошедшие в системе требований для старшей школы, касаются не только учеников, но и учителей и управленческих команд. Последние оказались неготовыми, и в конечном счете складываются предпосылки деградации образовательной системы региона.

В качестве фактической базы исследования взяты результаты государственной итоговой аттестации 2026 года по Еврейской автономной области.

Проведенный анализ позволил выявить дефициты в освоении отдельных тем по

предметам, что, по мнению авторов, отражается на качестве образования в регионе. Кроме того, можно выделить несколько предметов по уровню востребованности учащимися. Наиболее популярные предметы — география и обществознание. 58,2% учащихся выбрали географию, 56,5% — обществознание. Выбор предметов отражает стратегические ориентиры выпускников, выражающиеся в доступности достижения высокого результата при умеренных затратах времени. Наименьший интерес со стороны учащихся вызывают информатика (32,3%) и биология (29,3%). Критически низкий — физика (6,8%) и химия (5,0%). Такой выбор коррелируется с общей тенденцией — снижением доли выбора естественно-научного направления — и, соответственно, требует отдельного внимания со стороны региональных органов исполнительной власти, координирующих сферу образования.

При выборе предметов для сдачи единого государственного экзамена ситуация меняется. Если выбор обществознания сохраняет общее лидерство (48,3%), то доля выпускников, выбирающих историю, биологию и физику, существенно меняется — 16,6, 15,4 и 13,9% соответственно.

Несмотря на снижение интереса к выбору географии, информатики и биологии, стоит отметить высокий уровень неуспешности по этим предметам, что требует корректировки методической поддержки педагогов со стороны регионального института развития образования.

Можно предположить, что в школах недостаточно выстроена система сопровождения выбора и подготовки по таким дисциплинам. Для более точной оценки важно учитывать, что выбор предмета не всегда отражает реальный интерес учащегося: на него влияют и внешние факторы (например, рекомендации педагогов, доступность репетиторов, сложившиеся традиции в муниципалитете) (табл. 1).

Выявленный дисбаланс между структурой профильного обучения на старшей ступени и результатами государственной итоговой аттестации позволяет сформулировать исследовательскую гипотезу. Низкая эффективность освоения образовательных программ среднего общего образования обусловлена отсутствием преемственности при формировании предметных компетенций на этапе основного общего образования.

Профессиональная ориентация учащихся зависит от внешних факторов, к которым относят ожидания рынка труда, мнение друзей и знакомых, установки родителей. В этой ситуации, как правило, академическая составляющая не учитывается, и, как следствие, учащиеся делают

Таблица 1

Сопоставление выбора предметов на ОГЭ и ЕГЭ (%)

Предмет	ОГЭ (9-й кл.)	ЕГЭ (11-й кл.)	Изменение (раз)
География	58,2	4,5	↓ 12,9
Обществознание	56,5	48,3	↓ 1,2
Информатика	32,3	10,8	↓ 3,0
Биология	29,3	15,4	↓ 1,9
Физика	6,8	13,9	↑ 2,0
История	2,5	16,6	↑ 6,6

выбор в пользу предметов, по которым понятийный аппарат и базовые алгоритмы не сформированы в полном объеме в основной школе.

Изменения результатов ЕГЭ неоднородны. Так, например, по русскому языку и физике отмечается рост среднего балла на 3,5 и 9,5% соответственно, сокращение доли выпускников, не преодолевших минимальный порог, — в 1,8 и 2,3 раза соответственно. Увеличение высокобалльников также отмечается по этим предметам — в 1,7 и 5,8 раза соответственно. Подобные ситуации свидетельствуют о сильных образовательных практиках в регионе, которые важно распространять на другие предметы.

Отмечается и другое. По обществознанию, биологии, химии, информатике и литературе доля неуспевающих достигла более 36%. По биологии и химии отмечается снижение среднего балла и сокращение доли высокобалльников. Здесь четко прослеживаются предметные дефициты, для устранения которых важно пересматривать меры методической поддержки педагогов, с одной стороны, и степень ответственности каждого участника образовательных отношений — с другой.

В таблице 2 представлены данные, отражающие вышеописанные состояния.

Анализируя результаты итоговой аттестации выпускников 9-х классов (табл. 3) можно выделить следующие тренды:

Таблица 2

Предметы с долей не сдавших ЕГЭ выше 20% в 2026 году

Предметы	Доля несдавших (%)	Средний балл	Изменение ср. балла к 2025 г.
Обществознание	36,34	47,25	+1,00
Биология	30,53	44,85	–3,27
Химия	30,30	48,29	–4,76
Информатика	26,97	49,17	+0,74
Литература	21,21	48,88	–1,36

Таблица 3

Сравнение выбора предметов одной когортой на ОГЭ-2024 и ЕГЭ-2026

Предмет	Выбор на ОГЭ-2024 (чел.)	Выбор на ЕГЭ-2026 (чел.)	Изменение (раз)	Тренд
Математика (база/профиль)	1820	275 (проф.)	–	*
Русский язык	1821	807	–	*
Обществознание	923	399	↓ 2,3	Резкое снижение
География	842	37	↓ 22,8	Критическое падение
Информатика	428	89	↓ 4,8	Значительное снижение
Биология	425	127	↓ 3,3	Снижение
Физика	91	115	↑ 1,3	Рост
История	38	137	↑ 3,6	Существенный рост
Химия	75	66	→ 0,9	Стабильность
Английский язык	52	54	→ 1,0	Стабильность
Литература	22	33	↑ 1,5	Рост

** Русский язык и математика являются обязательными, поэтому сопоставление по ним некорректно.*

– рост качества подготовки по ряду предметов естественно-научного и технологического циклов;

– ухудшение результатов по обязательным предметам;

– высокий уровень освоения отдельных предметов при формально хороших показателях;

– разрыв между результатами ОГЭ и готовностью к обучению на углубленном уровне;

– необходимость корректировки преемственности образовательных программ.

Анализ трансформации структуры предметных предпочтений одной когорты обучающихся при переходе от ОГЭ (2024 год) к ЕГЭ (2026 год) выявляет выраженную функциональную дифференциацию дисциплин:

– зафиксировано падение числа участников, выбирающих географию в 22,8 раза (с 842 до 37 человек). Данная динамика свидетельствует о том, что для большинства выпускников выбор географии на этапе основного общего образования носил исключительно утилитарный характер («экзамен-аттестатор»), не предполагая дальнейшего академического углубления;

– несмотря на снижение популярности обществознания в 2,3 раза (с 923 до 399 человек), дисциплина сохраняет статус абсолютного лидера по массовости. Это говорит о его роли как универсального предмета для поступления;

– рост интереса к истории (с 38 до 137, рост в 3,6 раза) подтверждает ранее отмеченный тренд переориентации на профильные дисциплины, но сопровождается низким качеством (17,5% несдавших);

– стабильность по химии, английскому языку и литературе — число сдающих практически не меняется. С одной стороны, это указывает на устойчивый, но крайне узкий интерес к данным предметам, с другой — наблюдается высокий процент несдавших.

Прямое сопоставление баллов невозможно из-за разных шкал оценивания, однако можно сравнить структуру распределения — долю учащихся, показавших низкие результаты на ОГЭ, которые затем не сдали ЕГЭ (табл. 4).

Физика — единственный предмет, где коэффициент риска = 1,0. Доля несдавших не растет, что подтверждает устойчивую преемственность. Химия и история — критический рост риска (в 5,6 и 8,3 раза соответственно). Учащиеся, успешно сдавшие ОГЭ, оказываются неготовыми к ЕГЭ.

Обществознание и биология — риск возрастает в 3,2–3,4 раза. Указывает на системную проблему углубления знаний в старшей школе.

Литература — на ОГЭ в 2024 году не было «двоечников» (0%), но на ЕГЭ-2026 каждый пятый не сдал экзамен. Это подтверждает вывод о полном разрыве критериев оценивания и подходов к преподаванию.

Данный анализ преемственности образовательных программ, основанный на сопоставлении результатов ОГЭ и ЕГЭ (табл. 5), выявляет выраженную предметную дифференциацию.

Наиболее устойчивая траектория формирования компетенций зафиксирована по физике и русскому языку. Базовый уровень подготовки, заложенный в основной школе, достаточный для успешного освоения требований старшей ступени.

В то же время по дисциплинам естественно-научного цикла (химия, биология) фиксируется критический институциональный разрыв. Высокие показатели освоения базовой программы на этапе ОГЭ не транслируются в академическую

Таблица 4

Сопоставление доли «неуспешных» на ОГЭ-2024 и ЕГЭ-2026 по одной когорте

Предмет	Доля «2» на ОГЭ-2024 (в когорте) %	Доля не сдавших ЕГЭ-2026 (в когорте) %	Коэффициент риска*
Обществознание	11,3	36,3	3,2
Биология	9,1	30,5	3,4
Химия	5,4	30,3	5,6**
Информатика	11,2	27,0	2,4
Физика	2,6	2,6	1,0
Русский язык	10.2	0,4	↓
История	2,1	17,5	8,3**
Литература	0	21,1	—**

** Коэффициент риска = доля не сдавших ЕГЭ / доля «2» на ОГЭ (показывает, во сколько раз вероятность провала на ЕГЭ выше, чем на ОГЭ).*
*** По данным ЕАО в целом, так как когортные данные по этим предметам недостаточны для отдельного расчета.*

Таблица 5

Сравнение качества на ОГЭ и доли не сдавших ЕГЭ

Предмет	Качество на ОГЭ («4»+«5»), %	Доля не сдавших ЕГЭ, %	Характер разрыва
Химия	64,9	30,3	Максимальный
Биология	58,9	30,5	Максимальный
Информатика	47,7	27,0	Высокий
Обществознание	33,6	36,4	Критический
Литература	52,2	21,2	Значительный

успешность при сдаче ЕГЭ. Это свидетельствует о системной неспособности старшей школы обеспечить необходимую систематизацию и углубление профильных знаний, приводя к массовым дефицитам у обучающихся.

Сравнительный анализ данных ОГЭ (2024 год) и ЕГЭ (2026 год) по ЕАО.

По обществознанию разрыв носит критический характер: низкое качество ОГЭ (33,6%) усугубляется самой высокой долей не сдавших ЕГЭ (36,34%). Одна из причин — системные ошибки в методике преподавания на всех уровнях образования.

По литературе разрыв имеет содержательную природу: на ОГЭ качество достаточно высокое (52,2%), но на ЕГЭ отсутствуют высокобалльники. Это указывает на несоответствие критериев оценивания и подготовительных стратегий.

Представленные данные позволяют разделить факторы качества образования в регионе на две группы.

Особую озабоченность вызывает негативная динамика по английскому языку (снижение среднего балла на 4,19 пункта) и профильной математике (рост доли несдавших в 3,6 раза). Такие изменения свидетельствуют о том, что экстенсивный рост академической нагрузки по данным дисциплинам не сопровождается адекватным повышением качества педагогической интервенции [1].

Таблица 6

Факторы качества образования в ЕАО

Позитивные факторы	**Негативные факторы (институциональные дисфункции)**
Реализация адресных траекторий для высокомотивированных обучающихся по физике и русскому языку, обеспечившая устойчивый прирост доли высокобалльников	Отсутствие механизмов сопровождения групп риска (обучающихся с критически низким уровнем подготовки)
Структурный сдвиг спроса в сторону технической и исторической направленности на старшей ступени обучения	Низкая дифференциация образовательного процесса в 10–11-х классах ввиду отсутствия формализованного разделения на базовый и углубленный треки подготовки к ЕГЭ
Успешная масштабируемость педагогических технологий при преподавании истории, позволившая стабилизировать показатели успеваемости на фоне трехкратного увеличения выборки	Системная неэффективность методического обеспечения по биологии, химии, литературе и обществознанию
	Критический разрыв между требованиями ОГЭ и ЕГЭ, не компенсируемый содержанием программ старшей школы

Проведенный анализ позволяет заключить, что качество общего образования в ЕАО характеризуется значительной внутренней дифференциацией. Успехи по физике и русскому языку демонстрируют высокую эластичность результата при наличии системной работы с педагогическими практиками. В то же время провалы по биологии, химии, литературе и обществознанию свидетельствуют о том, что экстенсивный рост финансирования инфраструктуры не конвертируется в академический результат из-за сохранения высоких трансакционных издержек.

Анализ институциональной архитектуры региональной системы образования позволяет предположить, что стагнация качественных показателей обусловлена не дефицитом ресурсов, а дефектами механизмов управления и контроля.

Анализ практики управления качеством образования в исследуемом регионе выявляет существенное рассогласование стимулов, которое снижает результативность системы. Действующие механизмы оценки эффективности деятельности управленческих кадров преимущественно ориентированы на достижение формальных показателей. В фокусе управленцев — своевременное и полное освоение бюджетных средств, недопущение критических сбоев на этапе государственной итоговой аттестации в 9-х классах. При этом задачи максимизации образовательных результатов на уровне среднего общего образования фактически остаются вне зоны приоритетных управленческих интересов.

Такая фокусировка, по мнению авторов, приводит к формальному исполнению обязательств. На практике происходит имитация инновационной деятельности. Следствием становится недостаточная дифференциация образовательного процесса. Так, например, учащиеся из групп риска не получают необходимой адресной поддержки, а высокомотивированные обучающиеся лишены условий для углубленного освоения содержания и достижения высоких результатов.

Считаем, что для повышения качества человеческого капитала региона требу-

ется системная перенастройка управленческих процессов. Представим ключевые направления трансформации, обоснованные с точки зрения институционального проектирования и региональной образовательной политики.

1. Централизация методического суверенитета. Целесообразно сформировать на региональном уровне единый банк верифицированных педагогических данных, включающий типологизированные карты типичных затруднений обучающихся по предметным областям. Такая база позволит проводить регулярную оценку эффективности локальных педагогических практик и исключать из образовательного оборота методики, демонстрирующие устойчиво низкую результативность.

2. Институционализация промежуточного контроля. Существенным элементом снижения информационной асимметрии между образовательными организациями и региональным оператором выступает внедрение системы независимых диагностик для учащихся 10–11-х классов. Проведение таких диагностик на регулярной основе позволяет фиксировать динамику образовательных достижений до момента итоговой аттестации, своевременно выявлять дефициты и корректировать индивидуальные образовательные траектории. Данный механизм обеспечивает переход от контроля постфактум к управлению на основе опережающих индикаторов.

3. Переход к адресному управлению ресурсами. Необходимо отказаться от уравнительной модели распределения финансовых средств в пользу системы стимулирования, ориентированной на устойчивую положительную динамику образовательных результатов. Муниципалитеты и образовательные организации, демонстрирующие рост показателей, должны получать дополнительные ресурсы и возможности для масштабирования эффективных практик. Одновременно для территорий и школ, где доля обучающихся, не преодолевших минимальный порог, устойчиво превышает среднерегиональные значения, целесообразно введение режима внешнего антикризисного управления с утверждением индивидуального плана мероприятий, сроками и персональными показателями ответственности.

4. Структурный сдвиг спроса на образовательные профили. С учетом социально-экономических особенностей региона (включая структуру рынка труда и перспективные направления развития экономики) требуется целенаправленное формирование спроса на обучение по естественно-научному профилю. Это предполагает комплекс мер на уровне профориентации, информирования семей и корректировки вариативной части учебного плана, обеспечивающих осознанный выбор профиля и преемственность между общим и профессиональным образованием.

Авторы считают, что системная реализация обозначенных мер предполагает переход от директивного административного управления к проектированию эффективных институциональных механизмов. Ключевым условием результативности такой трансформации является согласование интересов и целевых установок всех уровней управления — от федерального центра до регионального министерства и конкретного педагогического работника. Без устранения существующих разрывов в системе стимулов любые управленческие решения рискуют остаться формальными и воспроизводить сложившиеся неэффективные практики.

В качестве одного из ключевых институциональных механизмов, способных

скорректировать систему стимулов для управленческих кадров, авторами предлагается внедрение «системы ориентиров». Ее задача — сместить фокус контроля с формальных показателей на содержательные образовательные результаты и тем самым задать единую логику управленческих решений на всех уровнях системы. «Система ориентиров» включает десять ключевых показателей:

- доля обучающихся с высокими результатами обучения (на уровне «хорошо» и «отлично») по итогам учебного года, % (по школе в целом и отдельно по уровням образования);
- доля обучающихся, изучающих предметы и курсы, соответствующие направлениям технологического суверенитета РФ (физика, химия, биология, информатика, математика углубленно, инженерные и IT-курсы), %;
- доля профильных и предпрофильных классов от общего числа классов в школе, %;
- доля обучающихся 11-х классов, выбирающих для сдачи ЕГЭ предметы математического и естественно-научного профиля (математика профильная, физика, химия, биология, информатика), % от общего числа выпускников;
- доля обучающихся, участвующих в олимпиадах, научно-практических конференциях и исследовательских проектах по направлениям технологического развития, % от общего числа обучающихся;
- доля выпускников профильных классов, поступивших на профильные направления подготовки в учреждения СПО и (или) вузы, %;
- наличие утвержденной и реализуемой программы развития общеобразовательного учреждения, направленной на содействие выполнению задач социального и экономического развития Еврейской автономной области;
- доля педагогов, являющихся членами предметных комиссий ОГЭ и ЕГЭ, % от общего числа педагогов-предметников;
- доля педагогов, принимающих участие в региональных и иных этапах профессиональных конкурсов (Всероссийский конкурс «Учитель года», конкурсы методических разработок, мастер-классов и т. п.), % от общего числа педагогических работников;
- доля педагогов, прошедших повышение квалификации или переподготовку в области современных технологий и методик преподавания, % от общего числа педагогов.

Мы считаем, что учет представленных показателей позволит перевести качество образования в категорию измеримых величин.

Список источников

1. Аналитический отчет по результатам проведения государственной итоговой аттестации (ОГЭ/ЕГЭ) за 2024–2026 гг. Биробиджан: Региональный центр обработки информации ЕАО, 2026.

2. *Балацкий Е. В.* Институциональная экономика в зеркале публикаций 2023 года / Е. В. Балацкий, М. А. Юревич // Journal of Institutional Studies. 2024. Т. 16, № 2. С. 6–28. doi: 10.17835/2076-6297.2024.16.2.006-028.

3. *Болотов В. А.* Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова // Педагогика. 2006. № 1. С. 22–31.

4. Данные Регионального центра обработки информации ЕАО по итогам проведения ГИА (ОГЭ-2024 / ЕГЭ-2026).

5. *Капогузов Е. А.* Реформа образования в России: идеология, институты и стимулы // ЭКО. 2023. № 8. С. 139–154. doi: 10.30680/ECO0131-7652-2023-8-139-154.

6. *Норт Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала». 1997.

7. *Сухарев О. С.* Институциональные изменения и качество правил в обеспечении экономического роста // Journal of New Economy. 2023. Т. 24, № 1. С. 6–25. doi: 10.29141/2658-5081-2023-24-1-1.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2, п. 29.

9. *Шишов С. Е.* Мониторинг качества образования в школе. 3-е изд., испр. и доп. / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. М.: Педагогическое общество России. 2000. 320 с.

References

1. Analiticheskij otchet po rezul'tatam provedenija gosudarstvennoj itogovoj attestacii (OGJe/EGJe) za 2024–2026 gg. Birobidzhan: Regional'nyj centr obrabotki informacii EAO, 2026. [In Rus].

2. *Balackij E. V.* Institucional'naja jekonomika v zerkale publikacij 2023 goda / E. V. Balackij, M. A. Jurevich // Journal of Institutional Studies. 2024. T. 16, № 2. S. 6–28. doi: 10.17835/2076-6297.2024.16.2.006-028. [In Rus].

3. *Bolotov V. A.* Sistema ocenki kachestva rossijskogo obrazovanija / V. A. Bolotov, N. F. Efremova // Pedagogika. 2006. № 1. S. 22–31. [In Rus].

4. Dannye Regional'nogo centra obrabotki informacii EAO po itogam provedenija GIA (OGJe-2024 / EGJe-2026). [In Rus].

5. *Kapoguzov E. A.* Reforma obrazovanija v Rossii: ideologija, instituty i stimuly // JeKO. 2023. № 8. S. 139–154. doi: 10.30680/ECO0131-7652-2023-8-139-154. [In Rus].

6. *Nort D.* Instituty, institucional'nye izmenenija i funkcionirovanie jekonomiki. M.: Fond jekonomicheskoj knigi «Nachala». 1997. [In Rus].

7. *Suharev O. S.* Institucional'nye izmenenija i kachestvo pravil v obespechenii jekonomicheskogo rosta // Journal of New Economy. 2023. T. 24, № 1. S. 6–25. doi: 10.29141/2658-5081-2023-24-1-1. [In Rus].

8. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 08.08.2024) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». St. 2, p. 29. [In Rus].

9. *Shishov S. E.* Monitoring kachestva obrazovanija v shkole. 3-e izd., ispr. i dop. / S. E. Shishov, V. A. Kal'nej. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. 2000. 320 s. [In Rus].

Информация об авторах

Н. Г. Кузьмина — кандидат экономических наук, ректор
С. Н. Мосеева — проректор

Information about the authors

N. G. Kuz'mina — PhD (Economic Sciences), Rector
S. N. Moseeva — Vice-Rector

Арктика и Дальний Восток занимают особое место в пространственном и социально-экономическом развитии России. Масштаб территорий, низкая плотность населения и значительная удаленность населенных пунктов определяют специфику функционирования системы образования. Существенное влияние на ее развитие оказывают демографические процессы и состояние локальных рынков труда. В этих условиях особое исследовательское значение приобретает связь образования с развитием человеческого потенциала территорий.

Специальный выпуск подготовлен в контексте фундаментального исследовательского проекта НИУ ВШЭ «Вклад образования в развитие человеческого потенциала на Дальнем Востоке и в Арктике» (HSE-BR-2025-008). В основе проекта лежит представление о человеческом потенциале как категории, более широкой, чем накопленный человеческий капитал. Такой подход позволяет выйти за рамки оценки непосредственных образовательных результатов и обратиться к условиям, при которых приобретенные знания и компетенции становятся ресурсом для реализации жизненных планов.

Исследовательская рамка проекта предполагает обращение к трем взаимосвязанным уровням анализа. На макроуровне рассматриваются социально-экономические и институциональные условия развития образовательных систем в их связи с демографическими процессами. Мезоуровень позволяет проследить, как эти условия проявляются в деятельности муниципалитетов и образовательных организаций, определяя доступность образовательных ресурсов и характер образовательной среды. На микроуровне в центре внимания оказываются индивидуальные образовательные и профессиональные траектории, формирующиеся под влиянием личных устремлений человека и доступных ему возможностей.

Материалы специального выпуска отражают разные стороны этой проблематики и охватывают путь от школьного обучения и профессионального самоопределения до высшего образования и начала трудовой деятельности. Представленные исследования обращаются к вопросам формирования функциональных и универсальных компетенций, роли регионального и локального контекста в образовательном процессе и организации профориентационной деятельности. Особое внимание уделяется связи образования с рынком труда и профессиональной устойчивости педагогов.

Исследования образования в Арктике и на Дальнем Востоке нередко развиваются в рамках отдельных дисциплинарных и региональных направлений, вследствие чего близкие по содержанию вопросы могут обсуждаться независимо друг от друга. Специальный выпуск создает пространство для их сопоставления в контексте общей исследовательской повестки. Различаясь по объектам, методологическим подходам и эмпирическим основаниям, статьи объединены вниманием к механизмам, через которые образование может расширять или, напротив, ограничивать возможности человека в конкретных территориальных условиях.

Мы надеемся, что представленные в специальном выпуске исследования будут способствовать дальнейшему развитию научной дискуссии о вкладе образования в развитие человеческого потенциала Арктики и Дальнего Востока.

Константин Анчиков, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ «Высшая школа экономики», kanchikov@hse.ru

С. М. Авдеева

К. В. Тарасова

Д. А. Грачева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 92–106.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 92–106.

Научная статья
УДК 371.13
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–92–106

МОНИТОРИНГ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В КАМЧАТСКОМ КРАЕ: ДИНАМИКА, ДЕФИЦИТЫ И ШКОЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ

Светлана Михайловна Авдеева[1], Ксения Вадимовна Тарасова[2], Дарья Александровна Грачева[3]
[1–3] Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[1] savdeeva@hse.ru, SPIN-код: 3183-7208, ORCID: 0000-0002-3599-5138, Researcher ID: ABC-6896-2020
[2] ktarasova@hse.ru, SPIN-код: 5121-1559, ORCID: 0000-0002-3915-3165, Researcher ID: ABD-3327-2020
[3] dgracheva@hse.ru, ORCID: 0000-0002-4646-7349, Researcher ID: GYA-5969-2022

Аннотация. *Введение.* В статье цифровая грамотность школьников рассматривается на двух уровнях: общем уровне подготовки и на уровне конкретных цифровых действий учащихся. Это позволяет увидеть, какие действия выполняются успешно, а какие вызывают затруднения. Такой подход особенно важен для анализа мониторинга в удаленном регионе, где школы различаются территориальным положением, устойчивостью состава учащихся, условиями обучения и тем, как цифровые задания включаются в учебный процесс. *Цель статьи.* На основе данных трех волн мониторинга учащихся 7–9-х классов Камчатского края проследить динамику цифровой грамотности, определить, какие цифровые навыки лучше и хуже сформированы к концу основной школы, а также сравнить результаты учащихся городских, сельских и удаленных сельских школ. *Методология и методы исследования.* В статье используются данные мониторинга цифровой грамотности, проведенного в 2023, 2025 и 2026 годах. В анализ включена одна возрастная линия учащихся из 24 школ Камчатского края: 832 учащихся 7-го класса в 2023 году, 734 учащихся 8-го класса в 2025-м и 640 учащихся 9-го класса в 2026-м. Для оценки цифровой грамотности исполь-

© Авдеева С. М., Тарасова К. В., Грачева Д. А., 2026

зовались интерактивные сценарные задания, предполагающие выполнение практических действий в цифровой среде. Также учитывались данные школьной анкеты. Анализ включал проверку внутренней структуры инструмента, связывание результатов трех волн на общей шкале, сравнение числа учащихся на разных уровнях цифровой грамотности, анализ выполнения отдельных заданий и индикаторов, а также сравнение результатов учащихся из школ разных типов. *Результаты исследования.* За время мониторинга процент учащихся ниже базового уровня снизился с 23,5 до 21,3%, а учащихся выше базового уровня увеличился с 29,2 до 36,7%. Наиболее заметные изменения произошли между первой и второй волнами мониторинга. В 2026 году распределение учащихся по уровням цифровой грамотности осталось примерно таким же, как и в 2025-м, при этом результаты по отдельным навыкам различались. Лучше всего учащиеся справлялись с заданиями на оценку цифровой информации и цифровой безопасности. Наибольшие трудности возникали в заданиях на алгоритмическое мышление, а также задания, связанные с разработкой структуры и дизайна цифрового продукта. Результаты не выявили устойчивого преимущества учащихся городских школ по сравнению с сельскими школами. При этом в 2025 и 2026 годах доля учащихся с более высоким уровнем цифровой грамотности, напротив, была больше в сельских школах, особенно в удаленных. Однако связывать эти различия непосредственно с типом школы было бы преждевременно. Они могут объясняться другими особенностями сравниваемых групп: например, составом учащихся, их цифровыми практиками или тем, как организовано обучение в разных школах. *Заключение.* По данным мониторинга, к концу основной школы учащиеся по-разному справляются с заданиями, проверяющими отдельные компоненты цифровой грамотности. Для развития цифровой грамотности важна не только доступность технологий, но и регулярное включение в учебную практику сложных цифровых действий: анализа информации, планирования решения, создания и проверки цифрового продукта. Для удаленного региона это означает, что различия между школами следует анализировать не только через территорию и оснащенность, но и через то, какие цифровые действия реально включены в учебную практику.

Ключевые слова: цифровая грамотность, мониторинг, основная школа, цифровое неравенство, удаленный регион, доказательное оценивание.

Финансирование: исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (HSE-BR-2025-008).

Для цитирования: Авдеева С. М., Тарасова К. В., Грачева Д. А. Мониторинг цифровой грамотности учащихся основной школы в Камчатском крае: динамика, дефициты и школьные контексты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 92–106. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–92–106

Original article

MONITORING DIGITAL LITERACY AMONG LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN KAMCHATKA KRAI: DYNAMICS, DEFICITS AND SCHOOL CONTEXTS

Svetlana M. Avdeeva[1], Ksenija V. Tarasova[2], Dar'ja A. Gracheva[3]
[1–3] Institute of Education, Higher School of Economics, Russia, Moscow
[1] savdeeva@hse.ru, SPIN-code: 3183-7208, ORCID: 0000-0002-3599-5138, Researcher ID: ABC-6896-2020
[2] ktarasova@hse.ru, SPIN-code: 5121-1559, ORCID: 0000-0002-3915-3165, Researcher ID: ABD-3327-2020
[3] dgracheva@hse.ru, ORCID: 0000-0002-4646-7349, Researcher ID: GYA-5969-2022

Abstract. *Introduction.* This article examines the digital literacy of schoolchildren not only in terms of overall proficiency levels, but also in terms of which digital actions students successfully perform and which remain challenging. This approach is particularly valuable for analyzing monitoring data from a remote region, where schools differ in geographic location, student body stability, learning conditions, and the degree to which digital tasks are integrated into instructional practice. *Purpose.* Using data from three waves of monitoring conducted with students in grades 7–9 in the Kamchatka Region, the study describes the dynamics of digital literacy levels, identifies the most and least developed digital skills by the end of lower secondary school, and compares outcomes across urban, rural, and remote rural schools. *Methodology and Methods.* The empirical basis of the study comprises monitoring data collected in 2023, 2025, and 2026. The analysis covers a single age cohort of students drawn from 24 schools in the Kamchatka Region: 832 seventh-graders in 2023, 734 eighth-graders in 2025, and 640 ninth-graders in 2026. Digital literacy was assessed using interactive scenario-based tasks in which students performed practical actions in a digital environment. School questionnaire data were used as supplementary sources. The analysis included verification of the instrument's internal structure, cross-wave score linking, comparison of digital literacy level distributions, description of the task performance profile, and between-school comparisons across school types. *Findings.* Over the monitoring period, the distribution of results shifted toward higher proficiency levels: the proportion of students performing below the baseline level decreased from 23.5% to 21.3%, while the proportion performing above the baseline level increased from 29.2% to 36.7%. The primary shift occurred between the first and second waves; by 2026, the distribution remained close to that observed in the intermediate wave. The task performance profile revealed that progression across proficiency levels does not entail uniform development across all digital skills. The most consistently developed skills were evaluating specific characteristics of information and recognizing digital security situations; the most pronounced deficits were associated with algorithmic thinking, executing an algorithm under constraints, and designing the structure and layout of a digital product. A comparison of different school types did not confirm a sustained advantage for urban schools. In 2025–2026, more favorable outcome distributions were observed in rural groups, particularly in remote rural schools. However, this result cannot be interpreted as a direct effect of school type: the data suggest a possible role of student body stability, regularity of digital practices, and school organizational factors. *Conclusion.* The monitoring results indicate that by the end of lower secondary school, students' digital literacy remains uneven in terms of the range of actions performed. Developing digital literacy requires more than access to technology. Students also need regular opportunities to work with information, plan their actions, and create and evaluate digital products as part of their learning. In remote regions, this means that differences between schools need to be considered not only in terms of location and access to digital resources, but also in terms of how digital skills are incorporated into everyday teaching.

Keywords: digital literacy, monitoring, lower secondary school, digital divide, remote region, Evidence-Centered Design (ECD).

Funding: The study was conducted within the framework of the HSE Basic Research Program (HSE-BR-2025-008).

For citation: Avdeeva S. M., Tarasova K. V., Gracheva D. A. Monitoring Digital Literacy among Lower Secondary School Students in Kamchatka Krai: Dynamics, Deficits and School Contexts. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):92–106. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–92–106

Введение. Цифровая грамотность (ЦГ) школьников сегодня понимается шире, чем техническая уверенность в работе с устройствами, файлами и интернет-сервисами. В современных концептуальных рамках ЦГ включает поиск, оценку, создание и использование информации в цифровой среде, безопасное и ответственное поведение, выбор инструмента под задачу и понимание ограничений цифровых решений [6; 22]. В Международном исследовании компьютерной и информационной грамотности (ICILS) используется схожий подход: компьютерная и информационная грамотность школьников описывается через способность применять цифровые технологии для поиска и создания информации, коммуникации, участия в учебной, социальной и будущей профессиональной жизни [8]. В российской школе эта область также закреплена институционально. В федеральной образовательной программе основного общего образования по информатике [4] ЦГ выделена как тематический раздел, а планируемые результаты связаны с поиском информации в интернете, критическим отношением к найденным материалам, использованием сервисов, соблюдением норм информационной этики и права, безопасным поведением в сети.

Во всех этих подходах к пониманию ЦГ важно не само наличие цифрового опыта, а то, что учащийся делает в цифровой среде. Недавние работы по цифровой и ИИ-грамотности свидетельствуют о том, что оценивание все чаще смещается от проверки знаний к анализу действий в более сложной цифровой среде, включая критическую проверку цифровых решений, понимание ограничений сервисов и инструментов, а также рисков их использования [7; 18; 23].

При этом доступ к интернету или цифровым технологиям сам по себе не гарантирует устойчивого развития ЦГ. Международные доклады последних лет показывают, что образовательный эффект технологий зависит от характера их использования: какие задачи решают учащиеся, как цифровые инструменты встроены в содержание урока, получает ли школьник педагогическое сопровождение и приводит ли работа с технологиями к содержательному образовательному результату [14; 20]. Исследования цифрового неравенства приходят к похожему выводу: развитие ЦГ не сводится к наличию цифровых устройств или подключению к интернету [11; 16]. Для сельских и удаленных школ проблема цифрового неравенства ощущается особенно остро, поскольку технические ограничения могут сочетаться с кадровыми и организационными условиями и разной регулярностью цифровых заданий в учебной работе [13].

Оценивание ЦГ как способности решать задачи в цифровой среде требует соответствующих измерительных подходов. Во многих исследованиях для этого используются самоотчетные опросники, в которых респонденты оценивают собственный опыт или частоту использования цифровых технологий. Однако такие оценки не всегда позволяют судить о том, сможет ли человек справиться с конкретной задачей в реальной цифровой среде. Поэтому все большее внимание уделяется заданиям, приближенным к реальным цифровым ситуациям (performance-based assessment), в которых оценивается непосредственно выполнение задачи [9; 15; 17; 19].

Еще одна проблема оценивания ЦГ связана с периодичностью измерений. Однократное измерение позволяет зафиксировать текущее состояние, однако для анализа ЦГ как образовательного результата основной школы этого недостаточно. Важно видеть, как ЦГ изменяется со вре-

менем и какие конкретные действия — например, поиск информации в интернете или безопасное использование цифровых сервисов — развиваются более успешно, а какие к концу основной школы остаются сформированными в меньшей степени. Исследования показывают, что общий рост ЦГ не обязательно означает равномерное развитие всех ее компонентов [15].

В российских исследованиях ЦГ подростков изучается с разных сторон. Исследования посвящены цифровым практикам и самооценке навыков, структуре цифровой компетентности и цифровым разрывам, а также связи ЦГ с когнитивными и образовательными характеристиками учащихся [1–3; 5; 10]. В данной работе ЦГ рассматривается в динамике, на основе нескольких волн мониторинга. Такой подход позволяет оценить динамику ЦГ в целом, проследить изменения в развитии отдельных цифровых действий и навыков, а также учитывать школьный контекст при интерпретации результатов.

Статья основана на данных трех волн мониторинга ЦГ школьников Камчатского края, проведенных в 2023, 2025 и 2026 годах. В центре анализа — одна когорта учащихся 7–9-х классов из 24 городских и сельских школ. Камчатский край представляет особый интерес для такого исследования из-за особенностей школьной сети и различий в доступе к цифровой инфраструктуре. Это позволяет рассматривать ЦГ учащихся с учетом условий, в которых они учатся и используют цифровые технологии.

Цель статьи — на основе данных трех волн мониторинга описать динамику ЦГ учащихся одной возрастной когорты в основной школе, определить цифровые навыки, по которым к 9-му классу сохраняются наибольшие затруднения, и выявить различия в цифровых навыках между школами разных типов.

В соответствии с этой целью были сформулированы три исследовательских вопроса.

1. Как изменяется распределение учащихся одной возрастной когорты по уровням ЦГ в ходе мониторинга 2023–2026 годов?
2. Какие цифровые навыки оказываются наиболее и наименее сформированными к 9-му классу?
3. Какие различия в цифровых навыках обнаруживаются между школами разных типов?

Методология. Выборка и дизайн исследования. В исследовании используются данные мониторинга ЦГ школьников Камчатского края, проведенного в три волны: осенью 2023 года, в 2025-м и весной 2026-го. В статье рассматривается одна возрастная когорта: в первой волне учащиеся обучались в 7-м классе, во второй — в 8-м классе, в третьей — в 9-м классе. Такой дизайн дает возможность сопоставлять результаты одной когорты учащихся на разных этапах обучения, но не позволяет оценивать индивидуальный прирост ЦГ.

Выборка исследования составила 832 учащихся 7-х классов в 2023 году, 734 учащихся 8-х классов в 2025-м и 640 учащихся 9-х классов в 2026-м. Все учащиеся выполняли интерактивные сценарные задания для оценки ЦГ на онлайн-платформе с доступом по индивидуальному логину. Участники представляли 24 школы Камчатского края: 6 городских школ, 11 сельских школ, расположенных вблизи города, и 7 удаленных сельских школ.

Инструменты. Инструмент оценки ЦГ включал интерактивные сценарные задания, разработанные в логике доказательного оценивания [1; 12]. Согласно

теоретической рамке инструмента, ЦГ рассматривается как «способность человека безопасно использовать цифровые технологии для поиска, анализа, создания и управления информацией, осуществления коммуникации и совместной работы, а также решения различных задач в цифровой среде в соответствии с личными и образовательными потребностями» [1]. Задания фиксировали реальные действия учащихся в цифровой среде: поиск и отбор информации, работу с цифровыми объектами, выбор способа решения и его соотнесение с условиями задачи. В отличие от самооценочных шкал, такой формат показывает не представления учащегося о собственных навыках, а его выполнение конкретной цифровой задачи [15; 19; 21].

Для учащихся 7, 8 и 9-х классов использовались разные наборы сценарных заданий. При этом часть индикаторов, то есть наблюдаемых действий учащихся в цифровой среде, повторялась в разных волнах, что позволяло сопоставлять результаты.

Стратегия анализа данных. Для проверки структуры инструмента был проведен конфирматорный факторный анализ (КФА). ЦГ рассматривалась как одномерный конструкт, а в качестве индикаторов использовались действия учащихся при выполнении интерактивных сценарных заданий.

Действия учащихся кодировались как дихотомические (0/1) или политомические (0/1/2) переменные. Ввиду категориальной природы данных для оценки параметров модели использовался метод взвешенных наименьших квадратов с поправками (WLSMV). Согласие модели с данными оценивалось с помощью индексов CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker–Lewis Index) и RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). В качестве приемлемых рассматривались значения CFI и TLI > 0,90 и RMSEA < 0,06. Коэффициенты омега Макдональда и альфа Кронбаха для порядковых данных использовались как показатели надежности измерений, где значения выше 0,7 считались приемлемыми.

Результаты трех волн мониторинга были приведены к единой логит-шкале с помощью якорных индикаторов. Сначала данные первой волны были откалиброваны на основе модели градуированного ответа (Graded Response Model, GRM) современной теории тестирования. Полученные параметры порогов и дискриминативности якорных индикаторов фиксировались при анализе данных последующих волн. Для выделения уровней ЦГ по данным первой волны был проведен кластерный анализ методом k-средних. Полученные границы уровней затем применялись к результатам второй и третьей волн, что позволило сравнивать распределение учащихся по уровням в разные годы.

После проверки качества инструмента и связывания результатов трех волн дальнейший анализ строился в соответствии с исследовательскими вопросами. Для ответа на первый вопрос мы сравнивали доли учащихся с уровнем ЦГ ниже базового, базовым и выше базового в 2023, 2025 и 2026 годах. Второй вопрос касался цифровых навыков девятиклассников: для этого рассматривались результаты выполнения отдельных заданий и индикаторов. Наконец, для ответа на третий вопрос сравнивали результаты учащихся из разных типов школ.

Результаты. Результаты проверки качества инструмента оценки ЦГ. Результаты проверки качества инструмента оценки ЦГ представлены в таблице 1. Во всех трех волнах модель показала приемлемое соответствие данным. Надежность инструмента также была высокой: коэффи-

Таблица 1

Показатели соответствия модели данным и надежности инструмента оценки ЦГ

Модель	CFI	TLI	RMSEA (90% ДИ)	омега Макдональда	альфа Кронбаха
Волна 1	0.959	0.957	0.031 (0.029, 0.033)	0.84	0.90
Волна 2	0.946	0.944	0.063 (0.061, 0.065)	0.85	0.89
Волна 3	0.949	0.947	0.036 (0.034, 0.038)	0.83	0.91

Примечание: 90% ДИ — 90% доверительный интервал для индекса RMSEA.

циент омега Макдональда варьировался от 0,83 до 0,85, а альфа Кронбаха — от 0,89 до 0,91. Следовательно, результаты, полученные с использованием этого инструмента, могут использоваться далее для ответа на поставленные исследовательские вопросы.

Динамика уровней и профиль ЦГ учащихся. Для интерпретации результатов мы использовали уровни ЦГ, полученные по итогам анализа данных. Уровень «ниже базового» описывает выполнение отдельных простых действий в цифровой среде. При этом учащиеся на этом уровне испытывают затруднения с оценкой релевантности и надежности источников, созданием информационного продукта, защитой данных в цифровой среде. Базовый уровень предполагает способность искать и анализировать информацию, создавать простые цифровые продукты, использовать основные нормы коммуникации и решать типовые задачи в цифровой среде. Уровень «выше базового» характеризует более самостоятельное и устойчивое выполнение цифровых действий: от поиска и организации информации до оптимизации алгоритма, безопасного поведения и решения сложных пользовательских задач. Более подробное описание уровней представлено в источнике [1].

В рассматриваемой когорте распределение результатов в 2023–2026 годах изменилось в сторону более высоких уровней: доля учащихся выше базового уровня выросла с 29,2 до 36,7%, а доля учащихся ниже базового уровня снизилась с 23,5 до 21,3% (рис. 1).

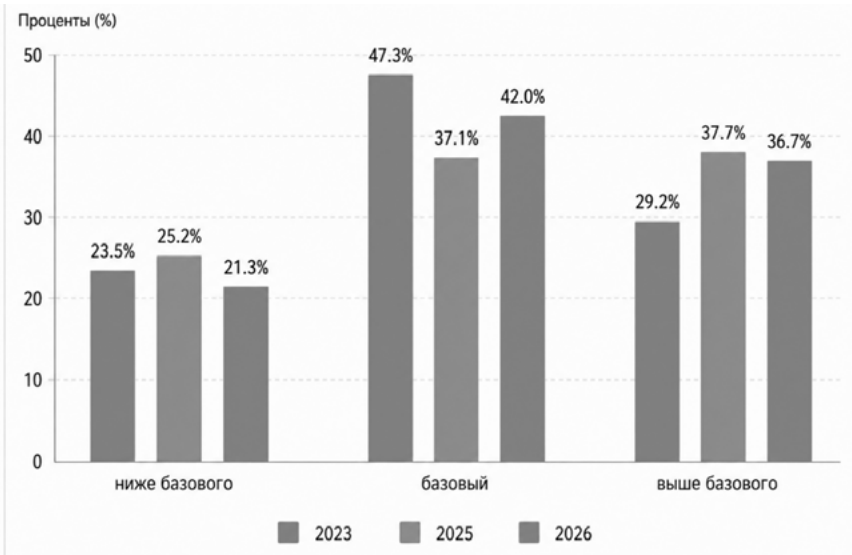


Рисунок 1. Уровни цифровой грамотности учащихся в 2023–2026 годах

Такое распределение указывает на сдвиг в сторону более высоких уровней, но не позволяет описывать динамику как равномерный рост. Основное изменение произошло между первой и второй волнами мониторинга. К 2026 году распределение осталось близким к структуре промежуточной волны; сдвига, сопоставимого с изменениями между первой и второй волнами, не наблюдалось. Поэтому далее анализировались не только интегральные уровни ЦГ, но и профиль выполнения отдельных цифровых навыков: какие действия учащиеся выполняют уверенно, а какие остаются зонами риска.

Таблица 2 показывает выраженную неоднородность этого профиля. К числу наиболее устойчиво сформированных навыков относятся оценка авторитетности источника — 94%, формулирование вывода на основе анализа информации — 72%, проверка достоверности источника информации и обращение за помощью в опасных ситуациях — по 71%. Также относительно уверенно учащиеся определяют недостаток информации, необходимой для решения задачи, — 68%.

Наиболее выраженные дефициты связаны не с отдельными техническими операциями, а с более сложными действиями, требующими анализа, проектирования и управления цифровым решением (табл. 3). Наиболее проблемными оказались задания на алгоритмическое мышление и проектирование цифрового продукта. 96% учащихся не справились с определением результата работы алгоритма, 92% — с проектированием дизайна продукта под задачу и аудиторию. Выполнение алгоритма с учетом ограничений также оказалось затруднительным: по разным индикаторам доля нулевых результатов составила 86–91%. Разработка структуры информационного продукта остается дополнительной зоной риска — 75% учащихся не справились с этой задачей.

Таким образом, к концу основной школы мониторинг зафиксировал разрыв между освоением отдельных цифровых навыков и готовностью учащихся самостоятельно организовать более сложное решение в цифровой среде.

Различия между типами школ. В сравнительный анализ были включены город-

Таблица 2

Цифровые действия с наибольшей долей успешного выполнения среди учащихся 9-го класса

Цифровое действие	% учащихся, выполнивших действие
Оценка авторитетности источника	94
Формулирование вывода на основе анализа	72
Оценка достоверности информации / проверка фактов	71
Обращение за помощью в опасной ситуации	71
Определение недостающей информации для решения задачи	68
Организация хранения информации по содержанию	66
Распознавание небезопасного контента	56
Распознавание небезопасной платежной ситуации	56
Определение риска заражения устройства вредоносным ПО	55
Описание информационных объектов	51

Распознавание опасной ситуации при взаимодействии с онлайн-контактами	51
Соблюдение конфиденциальности и защита персональных данных	48

Таблица 3

Цифровые действия с наибольшей долей затруднений среди учащихся 9-го класса

Цифровое действие	% учащихся, испытывающих трудности
Определение результата работы алгоритма	96
Оценка актуальности данных/контента	95
Проектирование дизайна цифрового продукта с учетом задачи и аудитории	92
Выполнение алгоритма с учетом ограничений	86–91
Подбор контента в соответствии с информационной потребностью	87
Оптимизация алгоритма по заданному критерию	84
Сравнение преимуществ и недостатков разных решений	79
Разработка структуры информационного продукта	75
Оценка компетентности источника	73

ские школы, сельские школы, расположенные вблизи города, и удаленные сельские школы.

Результаты трех волн не образуют устойчивой иерархии между типами школ. В 2023 году городские школы отличались наименьшей долей учащихся ниже базового уровня — 21,9%; доля учащихся выше базового уровня составляла 29,7%. В обоих типах сельских школ, как и в городских, на стартовой точке преобладал базовый уровень. К 2025 году соотношение между группами изменилось: наиболее выраженное улучшение произошло в удаленных сельских школах, а распределение результатов в сельских школах, расположенных вблизи города, стало более благоприятным, чем в городских школах. В 2026 году этот сдвиг сохранился. В городских школах доля учащихся ниже базового уровня составила 31,2%, выше базового — 26,6%; в сельских школах, расположенных вблизи города, соответственно 20,5 и 41,8%; а в удаленных сельских школах — 7,4 и 52,8%. Таким образом, если в 2023 году различия между типами школ были умеренными, то к 2025–2026 годам более благоприятное распределение результатов наблюдалось уже в сельских школах, прежде всего в группе удаленных сельских школ (рис. 2).

Этот результат не дает оснований говорить об общем преимуществе сельских школ. Различия между группами школ были неодинаковыми для разных цифровых действий. В 9-м классе учащиеся сельских и особенно удаленных сельских школ чаще успешно выполняли действия, связанные с описанием информационных объектов, работой с разными формами информации, соблюдением авторского права, созданием информационного продукта и структурированием информации. В городских школах доля учащихся, не справившихся с отдельными действиями, превышала 50%. В сельских школах по некоторым из этих индикаторов, напротив, более 30% учащихся полностью справились с соответствующим действием.

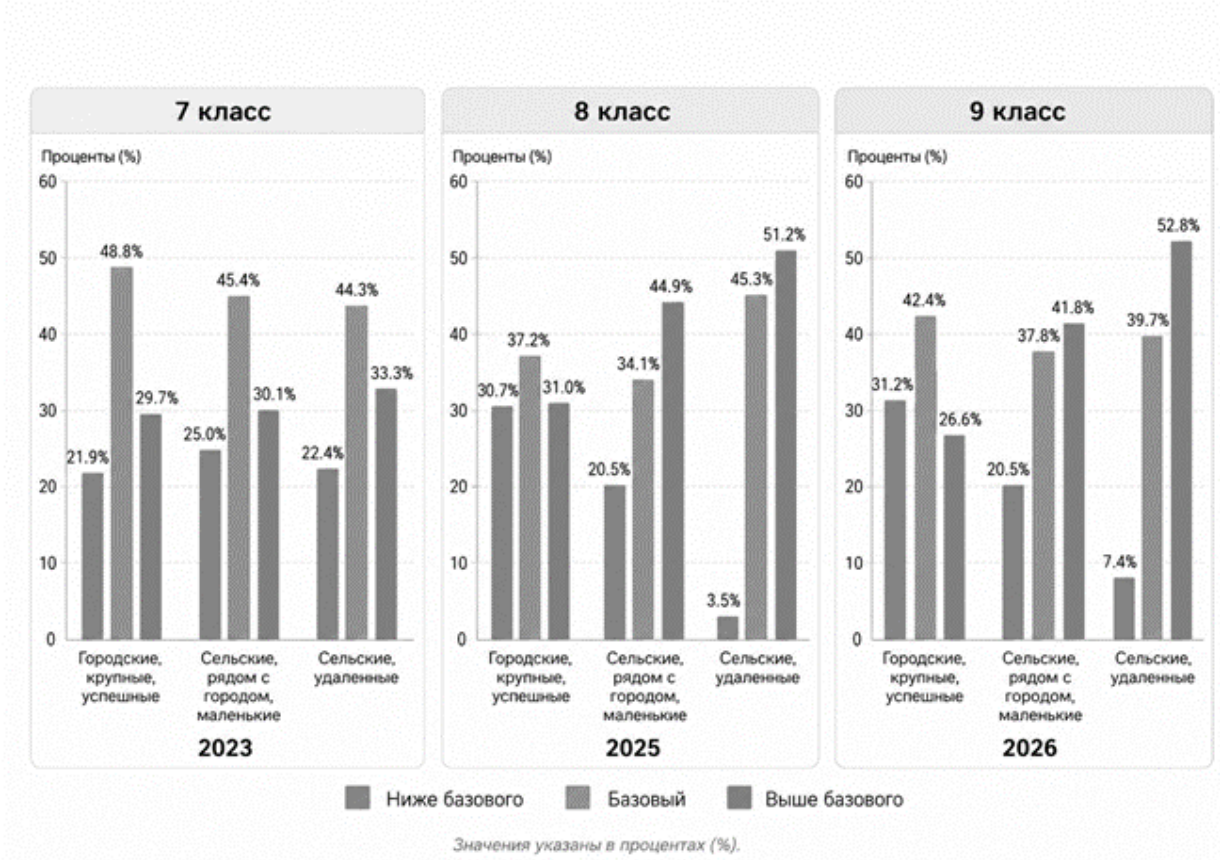


Рисунок 2. Распределение уровней цифровой грамотности в когорте 7–9-х классов по типам школ, 2023–2026 годы

В то же время по ряду действий, связанных с технической организацией работы, преимущество сохранялось за городскими школами. Это относилось, в частности, к заданиям на организацию файлов, описание цифровых объектов и подбор контента под конкретную задачу. Следовательно, различия между типами школ проявляются не как единый разрыв в уровне ЦГ, а как несовпадение профилей: разные группы школ оказываются сильнее в разных типах цифровых действий.

Данные школьной анкеты как контекст интерпретации результатов. Для интерпретации различий между типами школ использовались данные школьной анкеты. В анализ вошли 18 анкет: 6 городских школ, 8 сельских школ, расположенных вблизи города, и 4 удаленные сельские школы. Эти данные не позволяют причинно объяснять различия, поскольку анкеты получены не от всех школ, а группы представлены неравномерно; в данном разделе они рассматриваются как контекст для интерпретации результатов.

По сохранности состава когорты наиболее устойчивыми оказались удаленные сельские школы: все 4 школы указали, что состав учащихся между волнами практически не изменился. В городских школах такую устойчивость отметили 4 из 6, в сельских школах вблизи города — 5 из 8. Следовательно, сопоставимость результатов между волнами могла различаться по школьным группам.

Организация работы по развитию ЦГ также различалась. В городских школах преобладал ответ «частично», среди сельских школ вблизи города чаще встречались указания на системную работу, в

удаленных сельских школах ответы были смешанными. Почти во всех школах основным пространством такой работы оставались уроки информатики; дополнительно упоминались интеграция цифровых заданий в другие предметы, внеурочная деятельность, проектная работа и классные часы. Это указывает, что для результатов мониторинга может иметь значение не только инфраструктура, но и регулярность включения цифровых действий в учебную практику.

Инфраструктурные показатели не образуют простой шкалы, где более высокая оснащенность автоматически соответствует более высоким результатам. Отсутствие стабильного Wi-Fi отмечали и городские, и сельские школы вблизи города, тогда как удаленные сельские школы, представленные в анкетах, указывали на его наличие. Технический специалист имелся во всех городских и удаленных сельских школах, но отсутствовал в части сельских школ вблизи города. При этом по ряду организационных признаков, таких как наличие цифрового лидера, участие в проектах, внутришкольный мониторинг цифровых навыков, сельские школы, особенно расположенные вблизи города, не уступали городским.

Материалы школьных анкет не поддерживают объяснения различий через один фактор — территорию, инфраструктуру или тип школы. Поэтому различия между типами школ следует интерпретировать с учетом не одного фактора, а нескольких характеристик школьной среды: сохранности состава учащихся, характера цифровых практик, организационного лидерства и инфраструктурного обеспечения.

Обсуждение результатов. Мониторинг показывает, что положительная динамика по уровням не означает равномерного развития ЦГ. Основной сдвиг произошел между первой и второй волнами, тогда как к 2026 году структура результатов в целом стабилизировалась.

Однако важна не только общая положительная динамика, но и то, какие цифровые действия по-прежнему вызывали у учащихся трудности. К 9-му классу школьники лучше справлялись с поиском, отбором и оценкой информации. Сложнее давались планирование работы в цифровой среде, ее техническая организация и управление цифровыми объектами. Трудности также возникали при создании законченного цифрового продукта в соответствии с заданными условиями. Для развития таких навыков повседневного опыта использования цифровых технологий может быть недостаточно. Эти действия требуют не только повседневного цифрового опыта, но и специально организованной учебной практики: построения последовательности шагов, проверки промежуточного результата и соотнесения продукта с условиями задачи.

Такая интерпретация согласуется с исследованиями, в которых ЦГ оценивается через выполнение конкретных цифровых действий, а не на основе самоотчетных опросов или только общего балла [1; 15; 19]. Сценарные задания позволяют увидеть, с какими действиями учащиеся уже хорошо справляются, а какие по-прежнему вызывают трудности. Это дает более подробное представление о цифровых навыках учащихся и о том, какие из них требуют большего внимания в процессе обучения.

Отдельного внимания заслуживают различия между учащимися из разных типов школ. Результаты мониторинга не показывают устойчивого преимущества городских школ. В первой волне показатели городских учащихся были выше, однако в 2025–2026 годах доля учащихся с более

высокими уровнями ЦГ оказалась больше в сельских школах, особенно в удаленных. Вместе с тем эти различия не следует рассматривать как свидетельство преимущества сельских школ. Скорее, результаты показывают, что одного деления школ на городские и сельские недостаточно для объяснения различий в ЦГ учащихся.

Результаты школьных анкет дополняют этот вывод. Так, наличие техники, стабильного интернета и технического специалиста существенно не различалось между школами с разными результатами учащихся. При этом школы различались и по другим характеристикам: стабильности состава учащихся, регулярности работы с ЦГ, участию в проектах, наличию цифрового лидера и проведению внутришкольного мониторинга цифровых навыков. Данные анкет не позволяют установить, какие именно из этих факторов определяют различия в результатах, однако показывают, что школьный контекст значительно сложнее простого разделения на городские и сельские школы. Это согласуется с исследованиями цифрового неравенства, в которых внимание уделяется не только доступу к технологиям, но и тому, как они используются и какие возможности для работы с ними создаются в школе [3; 11; 13].

При интерпретации результатов необходимо учитывать несколько ограничений. Во-первых, в исследовании сравниваются результаты одной возрастной линии в разные годы, однако изменения на уровне отдельных учащихся не отслеживаются. Поэтому наблюдаемую динамику нельзя интерпретировать как индивидуальный прирост цифровой грамотности. Во-вторых, школьные анкеты были получены не от всех школ, а количество ответов от городских, сельских и удаленных сельских школ различалось. По этой причине данные анкет использовались только для описания школьного контекста и не позволяют судить о связи отдельных характеристик школ с результатами учащихся. В-третьих, разделение школ на городские, сельские и удаленные сельские учитывает их территориальное положение, но не отражает различия в организации обучения, кадровых ресурсах и педагогических практиках. В дальнейшем важно подробнее изучить, как различаются цифровые практики в школах и какие из них связаны с развитием более сложных цифровых навыков.

Результаты показывают, что ЦГ учащихся в удаленном регионе нельзя описать через простую схему: «доступ к технологиям — частота их использования — результат». Различия в уровне ЦГ и отдельных цифровых навыках наблюдаются на фоне разных условий обучения и цифровых практик учащихся. Поэтому при интерпретации результатов важно учитывать не только доступ к технологиям, но и то, как они используются учащимися и как организована работа с цифровыми навыками в школе. Таким образом, общий рост уровня ЦГ не означает, что все цифровые действия развиваются одинаково: некоторые из них по-прежнему вызывают у учащихся значительные трудности. При этом результаты городских школ не были стабильно выше результатов сельских, а различия между типами школ менялись от одной волны мониторинга к другой.

Заключение. Мониторинг цифровой грамотности учащихся основной школы Камчатского края показал положительную динамику по уровням: в 2023–2026 годам снизилась доля учащихся ниже базового уровня и выросла доля учащихся выше базового уровня. При этом продвижение по уровням не означало равномерного развития всех цифровых навыков.

К концу основной школы учащиеся увереннее выполняли действия, связанные с поиском, отбором и частичной оценкой информации. Наиболее устойчивые затруднения сохранялись в заданиях, требующих планирования цифрового решения, выполнения технических операций, организации файлов, управления цифровыми объектами и создания завершенного продукта. В учебную работу важно регулярно включать задания, в которых учащиеся определяют требования и ограничения задачи, планируют решение, отбирают необходимую информацию, создают цифровой продукт с учетом его назначения и аудитории, а затем проверяют, соответствует ли полученный результат поставленной задаче.

Сравнение городских, сельских и удаленных сельских школ показало, что различия между ними нельзя объяснить только территорией или оснащенностью. Более благоприятное распределение результатов в сельских, особенно удаленных сельских, школах, требует осторожной интерпретации: важны устойчивость состава учащихся, характер цифровых практик, организационное лидерство, техническая поддержка и включенность цифровых заданий в повседневную учебную работу. Практический смысл мониторинга состоит в том, что он показывает, как учащиеся распределяются по уровням цифровой грамотности и какие действия остаются для них наиболее сложными, помогая школам точнее определять направления целенаправленной педагогической поддержки.

Список источников

1. *Авдеева С. М., Тарасова К. В.* Об оценке цифровой грамотности: методология, концептуальная модель и инструмент измерения // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 8–32. doi: 10.17323/1814-9545-2023-2-8-32.
2. *Волкова Е. Н., Сорокоумова Г. В.* Цифровая грамотность российских подростков в модели The Youth Digital Skills Indicator (yDSI) // Психолого-педагогические исследования. 2025. Т. 17, № 3. С. 149–163. doi: 10.17759/psyedu.2025170309.
3. *Глухов А. П., Соломина И. Г., Ли А. С.* Цифровые разрывы в цифровой грамотности обучающихся: роль школы и неформальных агентов киберсоциализации // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. 2023. № 4. С. 35–45. doi: 10.18137/RNU.V925X.23.04.P.035.
4. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 18 мая 2023 г. № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. 2023 [Электронный ресурс]. URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040 (дата обращения: 09.12.2025).
5. *Сутормина Н. В.* Особенности цифровой компетентности школьников и студентов и специфика использования ими сети Интернет в учебных целях // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 640–658. doi: 10.32744/pse.2024.1.36.
6. *Coiro J.* Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy // Reading Research Quarterly. 2021. Vol. 56, no. 1. P. 9–31. doi: 10.1002/rrq.302.
7. *Feng S., Carolus A.* Artificial intelligence literacy at school: A systematic review with a focus on psychological foundations // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2026. Vol. 10. Article 100551. doi: 10.1016/j.caeai.2026.100551.
8. *Fraillon J.* Introduction to the IEA International Computer and Information Literacy Study 2023 // An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023. Cham: Springer, 2025.
9. *Godaert E., Aesaert K., Voogt J., et al.* Assessment of students' digital competences in primary school: A systematic review // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. P. 9953–9988. doi: 10.1007/s10639-022-11020-9.
10. *Leu D. J., Forzani E., Rhoads C., et al.* The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap // Reading Research Quarterly. 2015. Vol. 50, no. 1. P. 37–59. doi: 10.1002/rrq.85.

11. *Mirazchiyski P. V.* Contemporary gaps in research on digital divide in education: A literature review // Universal Access in the Information Society. 2025. Vol. 24, no. 2. P. 991–1008. doi: 10.1007/s10209-024-01166-3.

12. *Mislevy R. J.* Design and discovery in educational assessment: Evidence-centered design, psychometrics, and educational data mining // Journal of Educational Data Mining. 2012. Vol. 4, no. 1. P. 11–48.

13. *Mustafa F., Nguyen H. T. M., Gao X.* The challenges and solutions of technology integration in rural schools: A systematic literature review // International Journal of Educational Research. 2024. Vol. 126. Article 102380. doi: 10.1016/j.ijer.2024.102380.

14. OECD. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. Paris: OECD Publishing, 2026. doi: 10.1787/062a7394-en.

15. *Pan Q., Reichert F., Liang Q., et al.* Measuring digital literacy across ages and over time: Development and validation of a performance-based assessment // Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. P. 22065–22100. doi: 10.1007/s10639-025-13592-8.

16. *Scheerder A., van Deursen A., van Dijk J.* Determinants of Internet skills, uses and outcomes: A systematic review of the second- and third-level digital divide // Telematics and Informatics. 2017. Vol. 34, no. 8. P. 1607–1624. doi: 10.1016/j.tele.2017.07.007.

17. *Son M., Ha M.* Development of a digital literacy measurement tool for middle and high school students in the context of scientific practice // Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. P. 4583–4606. doi: 10.1007/s10639-024-12999-z.

18. *Sparks J. R., Ober T. M., Tenison C., et al.* Opportunities and challenges for assessing digital and AI literacies. Princeton, NJ: ETS Research Institute, 2024.

19. *Suri N. A., Festiyed, Azhar M., et al.* Measuring what matters: A systematic review and VOSviewer-based bibliometric approach to digital literacy assessment instruments, competency dimensions and challenges in education // Research in Learning Technology. 2025. Vol. 33. doi: 10.25304/rlt.v33.3413.

20. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023.

21. *Van Laar E., van Deursen A. J. A. M., van Dijk J. A. G. M., et al.* Developing performance tests to measure digital skills: Lessons learned from a cross-national perspective // Media and Communication. 2025. Vol. 13. doi: 10.17645/mac.8988.

22. *Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y.* DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. doi: 10.2760/115376.

23. *Zhou X., Li Y. L., Chai C. S., et al.* Defining, enhancing, and assessing artificial intelligence literacy and competency in K-12 education from a systematic review // Interactive Learning Environments. 2025. Vol. 33, no. 10. P. 5766–5788. doi: 10.1080/10494820.2025.2487538.

References

1. *Avdeeva S. M., Tarasova K. V.* Ob ocenke cifrovoj gramotnosti: metodologija, konceptual'naja model' i instrument izmerenija // Voprosy obrazovanija. 2023. № 2. S. 8–32. doi: 10.17323/1814-9545-2023-2-8-32. [In Rus].

2. *Volkova E. N., Sorokoumova G. V.* Cifrovaja gramotnost' rossijskih podrostkov v modeli The Youth Digital Skills Indicator (yDSI) // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2025. T. 17, № 3. S. 149–163. doi: 10.17759/psyedu.2025170309. [In Rus].

3. *Gluhov A. P., Solomina I. G., Li A. S.* Cifrovye razryvy v cifrovoj gramotnosti obuchajushhihsja: rol' shkoly i neformal'nyh agentov kibersocializacii // Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Serija: Chelovek i obshhestvo. 2023. № 4. S. 35–45. doi: 10.18137/RNU.V925X.23.04.P.035. [In Rus].

4. Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii. Prikaz ot 18 maja 2023 g. № 370 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovanija» // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. 2023 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040 (data obrashhenija: 09.12.2025). [In Rus].

5. *Sutormina N. V.* Osobennosti cifrovoj kompetentnosti shkol'nikov i studentov i specifika ispol'zovanija imi seti Internet v uchebnyh celjah // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2024. № 1 (67). S. 640–658. doi: 10.32744/pse.2024.1.36. [In Rus].

6. *Coiro J.* Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy // Reading Research Quarterly. 2021. Vol. 56, no. 1. P. 9–31. doi: 10.1002/rrq.302.

7. *Feng S., Carolus A.* Artificial intelligence literacy at school: A systematic review with a focus on psychological

foundations // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2026. Vol. 10. Article 100551. doi: 10.1016/j.caeai.2026.100551.

8. *Fraillon J.* Introduction to the IEA International Computer and Information Literacy Study 2023 // An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023. Cham: Springer, 2025.

9. *Godaert E., Aesaert K., Voogt J., et al.* Assessment of students' digital competences in primary school: A systematic review // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27. P. 9953–9988. doi: 10.1007/s10639-022-11020-9.

10. *Leu D. J., Forzani E., Rhoads C., et al.* The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap // Reading Research Quarterly. 2015. Vol. 50, no. 1. P. 37–59. doi: 10.1002/rrq.85.

11. *Mirazchiyski P. V.* Contemporary gaps in research on digital divide in education: A literature review // Universal Access in the Information Society. 2025. Vol. 24, no. 2. P. 991–1008. doi: 10.1007/s10209-024-01166-3.

12. *Mislevy R. J.* Design and discovery in educational assessment: Evidence-centered design, psychometrics, and educational data mining // Journal of Educational Data Mining. 2012. Vol. 4, no. 1. P. 11–48.

13. *Mustafa F., Nguyen H. T. M., Gao X.* The challenges and solutions of technology integration in rural schools: A systematic literature review // International Journal of Educational Research. 2024. Vol. 126. Article 102380. doi: 10.1016/j.ijer.2024.102380.

14. OECD. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. Paris: OECD Publishing, 2026. doi: 10.1787/062a7394-en.

15. *Pan Q., Reichert F., Liang Q., et al.* Measuring digital literacy across ages and over time: Development and validation of a performance-based assessment // Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. P. 22065–22100. doi: 10.1007/s10639-025-13592-8.

16. *Scheerder A., van Deursen A., van Dijk J.* Determinants of Internet skills, uses and outcomes: A systematic review of the second- and third-level digital divide // Telematics and Informatics. 2017. Vol. 34, no. 8. P. 1607–1624. doi: 10.1016/j.tele.2017.07.007.

17. *Son M., Ha M.* Development of a digital literacy measurement tool for middle and high school students in the context of scientific practice // Education and Information Technologies. 2025. Vol. 30. P. 4583–4606. doi: 10.1007/s10639-024-12999-z.

18. *Sparks J. R., Ober T. M., Tenison C., et al.* Opportunities and challenges for assessing digital and AI literacies. Princeton, NJ: ETS Research Institute, 2024.

19. *Suri N. A., Festiyed, Azhar M., et al.* Measuring what matters: A systematic review and VOSviewer-based bibliometric approach to digital literacy assessment instruments, competency dimensions and challenges in education // Research in Learning Technology. 2025. Vol. 33. doi: 10.25304/rlt.v33.3413.

20. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023.

21. *Van Laar E., van Deursen A. J. A. M., van Dijk J. A. G. M., et al.* Developing performance tests to measure digital skills: Lessons learned from a cross-national perspective // Media and Communication. 2025. Vol. 13. doi: 10.17645/mac.8988.

22. *Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y.* DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. doi: 10.2760/115376.

23. *Zhou X., Li Y. L., Chai C. S., et al.* Defining, enhancing, and assessing artificial intelligence literacy and competency in K-12 education from a systematic review // Interactive Learning Environments. 2025. Vol. 33, no. 10. P. 5766–5788. doi: 10.1080/10494820.2025.2487538

Информация об авторах

С. М. Авдеева — кандидат технических наук, главный эксперт, старший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании
К. В. Тарасова — кандидат педагогических наук, директор Центра психометрики и измерений в образовании
Д. А. Грачева — кандидат наук об образовании, научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании

Information about the authors

S. M. Avdeeva — PhD (Technical), Chief Expert, Senior Researcher at the Center for Psychometrics and Educational Measurement
K. V. Tarasova — PhD (Pedagogical), Director of the Center for Psychometrics and Educational Measurement
D. A. Gracheva — PhD (Education), Researcher at the Center for Psychometrics and Educational Measurement

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 107–123.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 107–123.

Научная статья
УДК 378.1
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–107–123

Н. А. Авдеенко

ПОСВЯЩЕНИЕ В ПЕРВООТКРЫВАТЕЛИ: РАЗВИТИЕ МЯГКИХ НАВЫКОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ В РЕГИОНЕ СО СЛОЖНЫМИ ПРИРОДНО-КЛИМАТИЧЕСКИМИ И ГЕОГРАФИЧЕСКИМИ УСЛОВИЯМИ

Надежда Александровна Авдеенко[1], Анастасия Андреевна Кулик[2], Марина Александровна Фризен[3], Ольга Сергеевна Ширяева[4]
[1] Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[2–4] Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, Петропавловск-Камчатский, Россия
[1] nad-avdeenko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3127-4499
[2] kulikaa@kamgu.ru, SPIN-код: 8116-1838, ORCID: 0000-0001-8736-5464
[3] frizenm@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7706-6812
[4] ola49@yandex.ru, SPIN-код: 6135-1146, ORCID: 0000-0003-2071-1443

А. А. Кулик

М. А. Фризен

Аннотация. *Введение.* Развитие мягких навыков (soft skills) у студентов вузов является актуальной задачей современной образовательной политики. Однако стандартные программы формирования универсальных компетенций часто оказываются неэффективными в регионах со сложными природно-климатическими и географическими условиями, таких как Камчатский край. В условиях географической изоляции и сурового климата эти навыки трансформируются из инструментов будущего карьерного успеха в важнейшие механизмы профилактики эмоционального выгорания и повышения психологической резильентности молодежи. *Цель статьи* — выявление педагогических условий формирования «компетенций первооткрывателя» у студентов, при которых искусственно создаваемая образовательная неопределенность выступает безопасной моделью для тренировки устойчивости к реальным природным и социальным вызовам, способствуя интернализации адаптивных навыков. *Методология и методы исследо-*

© Авдеенко Н. А., Кулик А. А., Фризен М. А., Ширяева О. С., 2026

О. С. Ширяева

вания. Работа опирается на методологию исследования, основанного на проектировании (Design-Based Research), с использованием смешанного дизайна. Количественный этап (анкетирование, N = 117) был направлен на оценку реакций студентов на заложенную в программу неопределенность (уровни стресса, вовлеченности, новизны). Качественный этап (полуструктурированные интервью и фокус-группы, N = 26) позволил интерпретировать эти реакции в специфическом социокультурном и географическом контексте Камчатского края. Эмпирической базой стала апробация интенсивной программы дополнительного профессионального образования для двух годовых когорт первокурсников КамГУ (2024 и 2025 годы). *Результаты исследования.* Установлено, что программа, построенная на принципах интеграции регионального контекста и конструирования управляемой неопределенности (отсутствие жесткого расписания, работа в случайных группах, дефицит ресурсов), воспринимается студентами благоприятно. Количественные данные зафиксировали высокую вовлеченность при низком фоновом уровне стресса. Качественный анализ показал, что студенты способны глубоко переосмыслить универсальные навыки (адаптивность, саморегуляцию, коммуникацию) через призму локальных вызовов, переводя их из разряда абстрактных требований рынка труда в личностно значимые инструменты повышения качества жизни в регионе. *Заключение.* На основе полученных данных сформулированы педагогические принципы для проектирования программ в периферийных регионах: внедрение ситуации управляемой неопределенности на фоне обязательной рефлексивной поддержки и привязка абстрактных компетенций к значимым локальным событиям.

Ключевые слова: мягкие навыки, компетенции первооткрывателя, регионы со сложными природно-климатическими условиями, Камчатский край, управляемая неопределенность, психологическая резильентность, первокурсники.

Финансирование: результаты исследований, представленные в настоящей публикации, получены в рамках программы Министерства науки и высшего образования России «Приоритет-2030. Дальний Восток» (национальный проект «Наука и университеты»), реализуемой ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга», и в рамках проекта «Зеркальные лаборатории НИУ ВШЭ».

Для цитирования: Авдеенко Н. А., Кулик А. А., Фризен М. А., Ширяева О. С. Посвящение в первооткрыватели: развитие мягких навыков первокурсников в регионе со сложными природно-климатическими и географическими условиями // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 107–123. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–107–123

Original article

INITIATION INTO DISCOVERERS: FOSTERING FIRST-YEAR STUDENTS' SOFT SKILLS IN A REGION WITH CHALLENGING NATURAL, CLIMATIC, AND GEOGRAPHIC CONDITIONS

Nadezhda A. Avdeenko[1], Anastasia A. Kulik[2], Marina A. Frizen[3], Olga S. Shiriaeva[4]
[1] Institute of Education, Higher School of Economics, Russia, Moscow
[2–4] Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia
[1] nad-avdeenko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3127-4499
[2] kulikaa@kamgu.ru, SPIN-code: 8116-1838, ORCID: 0000-0001-8736-5464
[3] frizenm@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7706-6812
[4] ola49@yandex.ru, SPIN-code: 6135-1146, ORCID: 0000-0003-2071-1443

Abstract. *Introduction.* Developing soft skills in university students is a pressing issue in modern educational policy. However, standard programs for developing universal competencies often prove ineffective in regions with challenging natural, climatic, and geographic conditions, such as the Kamchatka Krai. In conditions of geographical isolation and harsh climate, these skills are transformed from tools for future career success into crucial mechanisms for preventing emotional burnout and enhancing the psychological resilience of young people. Purpose of the article is to identify pedagogical conditions for the formation of "discoverer competencies" among students, in which artificially created educational uncertainty serves as a safe model for training resilience to real-world natural and social challenges, promoting the internalization of adaptive skills. *Methodology and Research Methods.* This study relies on a Design-Based Research methodology using a mixed-methods design. The quantitative phase (survey, N = 117) aimed to assess students' reactions to the uncertainty inherent in the program (levels of stress, engagement, and novelty). The qualitative phase (semi-structured interviews and focus groups, N = 26) allowed for the interpretation of these reactions within the specific sociocultural and geographic context of Kamchatka Krai. The empirical basis was the piloting of an intensive continuing professional education program for two annual cohorts of first-year students at Kamchatka State University (2024 and 2025). *Results.* It was found that the program, built on the principles of integrating regional context and constructing manageable uncertainty (lack of a rigid schedule, work in random groups, resource scarcity), was perceived favorably by students. Quantitative data recorded high engagement with low background stress levels. A qualitative analysis revealed that students are able to deeply rethink universal skills (adaptability, self-regulation, communication) through the lens of local challenges, transforming them from abstract labor market requirements into personally meaningful tools for improving the quality of life in the region. *Conclusion.* Based on the data obtained, pedagogical principles for designing programs in peripheral regions were formulated: introducing a situation of managed uncertainty against the backdrop of mandatory reflective support and "linking" abstract competencies to significant local events.

Keywords: soft skills, discoverer competencies, regions with challenging natural and climatic conditions, Kamchatka Krai, managed uncertainty, psychological resilience, first-year students.

Funding: The research results presented in this publication were obtained within the framework of the program of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation "Priority 2030. Far East" (national project "Science and Universities"), implemented by the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Vitus Bering KamSU", and within the framework of the project "Mirror Laboratories of the National Research University Higher School of Economics".

For citation: Avdeenko N. A., Kulik A. A., Frizen M. A., Shiriaeva O. S. Initiation into Discoverers: Fostering First-year Students' Soft Skills in a Region with Challenging Natural,

Climatic, and Geographic Conditions. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):107–123. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–117–107–123

Введение. Развитие у студентов вузов универсальных, внепредметных компетенций, мягких навыков [1] — актуальная задача российской образовательной политики: последние проекты образовательных стандартов высшего образования включают в себя восемь групп универсальных компетенций[1]. Изучение мнения российских преподавателей, работодателей и студентов показывает, что разработка эффективных программ по формированию универсальных компетенций остается важной задачей [5; 6; 10; 26]. В российской и зарубежной практике развитие универсальных компетенций реализуется через три основные стратегии: интеграцию в профильные дисциплины, создание сквозных программ по типу майноров и разработку специализированных программ ДПО [3; 8; 11; 13; 15; 22; 23; 33]. При этом большинство описанных программ носит универсальный характер и направлено на удовлетворение глобальных требований рынка труда.

Исследователи, однако, отмечают, что перенос таких программ без учета социокультурного контекста студентов снижает их эффективность [35]. В регионах со сложными природными и социальными условиями стандартные тренинги универсальных компетенций часто не срабатывают, так как не отвечают на запросы молодежи, живущей в условиях географической изоляции и сурового климата. Жизнь в подобных регионах часто сопряжена с длительными зимами, низкими температурами, сложной транспортной доступностью и ограниченным доступом к образовательным и социальным ресурсам. Все это создает дополнительные стрессовые факторы для студентов, повышая вероятность эмоционального выгорания, тревожных состояний и ухудшения академической успеваемости. Камчатский край, Чукотка, Якутия и другие подобные территории требуют от молодежи высокой способности к адаптации, умения справляться с нестабильностью и сохранять эмоциональное равновесие.

Таким образом, в российских регионах с суровым климатом и ограниченными ресурсами многие из мягких навыков трансформируются из инструмента будущего карьерного успеха в инструмент для снижения рисков эмоционального выгорания и повышения психологической резильентности.

Одним из таких регионов является Камчатский край. Для определения списка важных для продуктивной жизни в данном регионе умений в 2024–2025 годах группой исследователей из КамГУ и НИУ ВШЭ на основе изучения требований работодателей Камчатского края был разработан профиль «компетенций первооткрывателя» [7], в который входят коммуникация [14; 31], адаптивность [9], сотрудничество [16; 29], саморегуляция [32], стрессоустойчивость [24; 25], позитивное отношение к профессии [19; 27], позитивное отношение к родному краю [4; 12]. Данный набор компетенций потенциально подходит и для других регионов со сложными условиями, в которых объективные параметры среды не обеспечивают достаточно высокий уровень субъективного качества жизни.

Название «компетенции первооткрывателя» отражает региональные осо-

бенности: поскольку Камчатский край является регионом со сложными природно-климатическими и географическими условиями, его жители должны обладать качествами, позволяющими не только продуктивно справляться с возникающими ограничениями и трудностями, но и преобразовывать, улучшать среду, воспринимать ее дефициты как возможности для развития [34]. Однако в научной литературе отсутствует описание педагогических моделей, которые интегрировали бы эту региональную специфику в процесс формирования универсальных компетенций у первокурсников.

Цель статьи. Целью данного исследования было выявление педагогических условий формирования мягких навыков (компетенций первооткрывателя) у студентов в регионах с экстремальной средой, в которых искусственно создаваемая образовательная неопределенность выступает моделью для тренировки устойчивости к реальной климатической и социальной нестабильности. Мы предполагаем, что для студентов, проживающих в условиях высокого фонового стресса и географической изоляции, педагогически спроектированная ситуация неопределенности и дозированного стресса выступает не барьером, а средой для безопасной пробы. Проживание этой неопределенности в образовательной среде способствует осознанию значимости адаптивных навыков и переосмыслению ценности региональной идентичности.

Нами были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Как студенты, проживающие в регионе со сложными природно-климатическими и географическими условиями, реагируют на педагогически спроектированную неопределенность и дозированный стресс?

2. Каким образом интеграция регионального контекста в программу развития мягких навыков способствует их переосмыслению студентами не как требований рынка труда, а как инструментов качества жизни и выживания в Камчатском крае?

Методология и методы исследования. Для достижения поставленной цели в работе использован подход исследования, основанного на проектировании (Design-Based Research) [21]. Данный подход позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой: спроектированная программа ДПО выступает не конечным продуктом для тиражирования, а «экспериментом», необходимым для выявления педагогических условий [18].

В рамках этого исследовательского подхода оценка интервенции требует смешанного дизайна [30]. Количественный этап (анкетирование, N = 117) был направлен на фиксацию реакций студентов на заложенную в программу ситуацию неопределенности (уровни стресса, вовлеченности, новизны). Качественный этап (интервью и фокус-группы, N = 26) служил инструментом для интерпретации этих реакций в разрезе социокультурного и географического контекста Камчатского края, позволяя выявить, каким образом локальные стрессоры влияют на восприятие универсальных компетенций. Подробнее о выборке исследования будет сказано ниже.

Теоретическая основа проектирования программы ДПО для студентов. Различные психолого-педагогические концепции предлагают стадии формирования мягких навыков, схожих с личностными чертами. Одной из них можно считать теорию социального научения А. Бандуры [17]: наблюдение за чужим поведением и его моделирование позволяет через воображение и осмысление ситуаций научиться такому поведению. С опорой на теорию

А. Бандуры испанскими исследователями был предложен [26] ряд этапов для развития мягких навыков в университетском контексте, среди них — моделирование поведения, в котором данный навык проявляется через систематическую тренировку при погружении в реалистичные ситуации и «репетицию» соответствующих реакций.

Опираясь на теорию социального научения, мы предположили, что навыки коммуникации и стрессоустойчивости в нестабильной среде формируются не только через ролевые игры в «тепличных» условиях, но и через моделирование поведения в ситуации безопасной, но реальной неопределенности. Организационные особенности программы, подробно описанные ниже (отсутствие жесткого расписания, работа со случайными группами), выступили в качестве триггера, провоцирующего студентов проявлять адаптивность и саморегуляцию здесь и сейчас.

Другой теоретической концепцией явилась таксономия Блума — Кратволя для аффективных навыков [28], предлагающая поэтапную иерархию для развития таких навыков, как осознанность, удержание внимания и интереса, ответственность, способность взаимодействовать с другими людьми [20]. Формирование таких специфических компетенций, как «позитивное отношение к родному краю» и «адаптивность», требует прохождения ступеней аффективного домена: от первичного восприятия ценности региона до ее интернализации. Для студентов, сталкивающихся с серостью городской среды и климатическим стрессом, педагогическая интервенция должна создавать условия для эмоционального присвоения этих ценностей, превращая вынужденную адаптацию в осознанную позицию первооткрывателя.

Проектирование педагогической интервенции. В качестве исследовательского поля (в рамках методологии исследования, основанного на проектировании) выступила краткосрочная интенсивная программа ДПО «Методы и приемы формирования компетенций первооткрывателя», апробированная на двух годовых когортах первокурсников всех факультетов КамГУ (2024 и 2025 годы, общий охват — 235 человек). Педагогический дизайн программы был намеренно выстроен вокруг двух ключевых принципов, отвечающих на исследовательские вопросы работы: интеграции регионального контекста и конструирования управляемой неопределенности.

1. Содержание программы: от рынка труда к экзистенциальным вызовам. В отличие от стандартных тренингов мягких навыков, опирающихся на корпоративные стандарты, данная программа еще в процессе проведения в 2024 году базировалась на модели «компетенций первооткрывателя». Навыки саморегуляции, коммуникации и стрессоустойчивости формировались через призму суровой природно-климатической и социальной среды Камчатки. Занятия программы 2025 года, с учетом полученной в 2024-м обратной связи от студентов, включали не только отработку техник выживания и адаптации, но и рефлексию эстетики и проблем Петропавловска-Камчатского, а также истории освоения региона. Это позволило еще больше сконцентрироваться на переносе универсальных компетенций из плоскости абстрактных «требований работодателей» в плоскость личностно значимых инструментов качества жизни и психологической резильентности. До начала программы проводилась установочная сессия, задававшая ценностную рамку: образ первооткрывателя как лич-

ности, способной преобразовывать вызовы среды в возможности.

2. Организационные условия: ситуация управляемой неопределенности. Для проверки предположения о том, что дозированный стресс выступит триггером адаптивности, в организационную структуру программы и в 2024 году, и в 2025-м была встроена ситуация намеренной неопределенности. Студентам не предоставлялось жесткое расписание и возможность предварительной записи на треки. В течение двух дней участникам предстояло самостоятельно «навигировать» по 15 параллельным занятиям, сталкиваясь с необходимостью быстро принимать решения, кооперироваться с незнакомыми сверстниками с других факультетов и адаптироваться к ситуациям дефицита (например, когда мест в аудитории не хватало и требовалось искать альтернативную площадку). Важно, что неопределенность, встроенная в программу, была контролируемой и эпизодической. Студенты не знали конкретного расписания, но знали правила игры: им было объявлено, что расписание будет динамичным, а работа в случайных группах — запланированный педагогический прием. Это переводило неопределенность из разряда «угрозы» в разряд «вызова». Таким образом, сама образовательная среда была безопасной для тренировки стрессоустойчивости и гибкости здесь и сейчас.

3. Педагогические форматы и рефлексия. Содержание и в 2024 году, и в 2025-м реализовывалось через чередование мини-тренингов, лекций-бесед и ролевых игр. Поскольку проживание неопределенности могло вызвать у студентов эмоциональное напряжение, важным организационным элементом выступала ежедневная 30-минутная общая рефлексивная сессия. Она служила пространством для снятия фрустрации, осмысления полученного опыта и связывания искусственно созданных стрессоров с реальными жизненными стратегиями выживания и успеха на Камчатке.

Сбор данных по итогам программы: выборка и инструменты. В 2024 году программу окончили 118 студентов, в 2025-м — 117 студентов. Для изучения мнения студентов относительно ее сильных и слабых сторон после проведения обучения в 2024 и 2025 годах было организовано эмпирическое исследование в смешанной методологии. Во-первых, студентам было предложено пройти анонимный опрос о качестве программы в «Яндекс Формах», в котором в итоге поучаствовали 59 (в 2024 году) и 58 (в 2025 году) студентов. Распределение прошедших опрос студентов по факультетам, а также соотношение юношей и девушек представлены на рисунках 1 и 2.

Также использовались качественные методы: в 2024 году со студентами было проведено шесть полуструктурированных интервью и две фокус-группы, в 2025-м — десять полуструктурированных интервью. Более подробная информация о факультетах участников и их гендерной принадлежности представлена в таблице 1.

Имеет смысл описать выборку и с точки зрения наличия опыта работы, поскольку уже во время первых профессиональных проб студенты могут ощутить потребность в развитии мягких навыков. И в 2024 году, и в 2025-м в выборке опроса было примерно одинаково небольшое количество человек, которые уже пробуют подрабатывать или работают полный рабочий день (рис. 3). Основная часть студентов (более 70%) не работают.

Респонденты, участвовавшие в качественной части, также описали опыт

Рисунок 1. Процентное соотношение студентов разных факультетов, участвовавших в опросе по итогам программы, в 2024 (N = 59) и 2025 (N = 58) годах

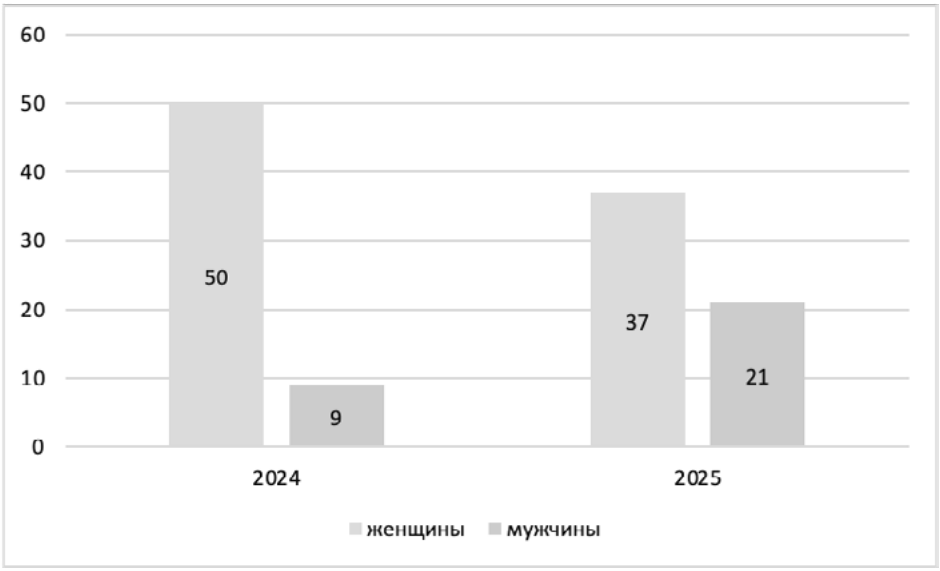


Рисунок 2. Гендерный состав участников опроса в 2024 и 2025 годах

Таблица 1

Информация об участниках качественного этапа исследования в 2024 и 2025 годах

Факультеты	**2024 год**		**2025 год**	
	ж	**м**	**ж**	**м**
Психолого-педагогический	8	4	3	3
Факультет естественных и технических наук	2	1	1	2
Факультет общественных и гуманитарных наук	1	-	1	-
Всего	16		10	

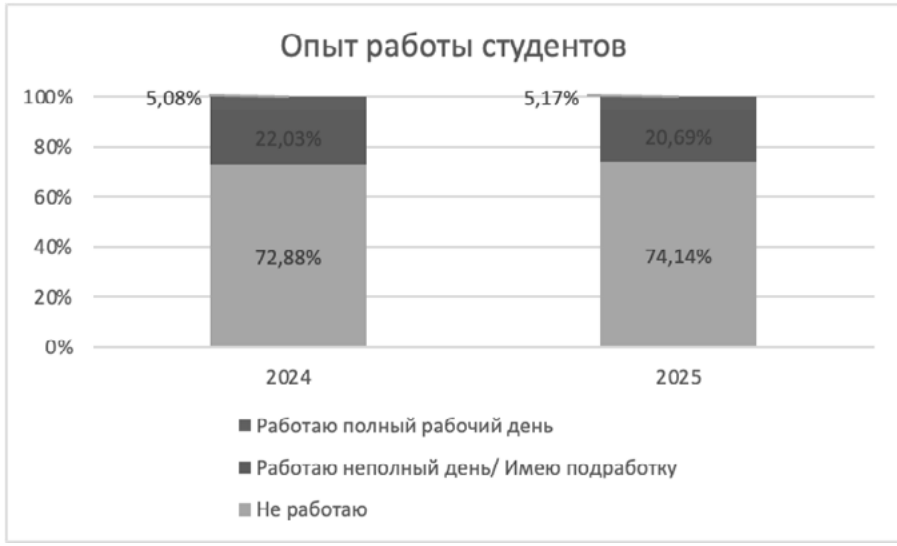


Рисунок 3. Процентное соотношение респондентов опроса 2024 и 2025 годов с опытом работы и без

подработок, например, в туристической отрасли («…лет с 16 я стала работать менеджером, встречать туристов, рассказывать им инструктаж, провожать на яхту… сейчас активно хожу помощником капитана на яхте»), образовании («…я работала в лагере, вожатой. Хотелось бы, с тем учетом, что это были проблемные дети, в большие органы пойти… по делам несовершеннолетних»), торговле и общепите (сборщиком заказов в сервисе доставки продуктов; бариста и др.). Однако большинство первокурсников в интервью и фокус-группах говорят о работе только в контексте планов на будущее.

Формулировки анкеты для опроса составлялись исследовательской командой НИУ ВШЭ и обсуждались с преподавательской командой КамГУ при проектировании интервенции 2024 года. Анкета включала вопросы с просьбой оценить каждое из занятий, на котором побывали, оценить всю программу с точки зрения стимулирования активности, необычности формата и уровня стресса при прохождении, ряд открытых вопросов с фиксацией преимуществ и дефицитов отдельных занятий, а также вопросы контекстного характера. Гайд для интервью и фокус-групп включал три блока: обсуждение программы; обсуждение образовательного опыта студентов, связанного с активными формами взаимодействия с преподавателем; обсуждение компетенций первооткрывателя. Анкета для 2024 и 2025 годов была одинаковой; гайд 2024 года в 2025-м был переработан и дополнен. Качественные данные анализировались при помощи тематического кодирования. Присваиваемые цитатам коды были частично заданы предварительно, с опорой на гайд для интервью и фокус-групп, но частично возникали и на основе полученных данных.

Результаты исследования. *Реакция студентов на программу с элементами педагогически спроектированной неопределенности и дозированного стресса.* В целом программа была воспринята студентами благоприятно. На рисунке 4 приведены данные опроса, характеризующие средние оценки всей программы с точки зрения стимулирования вовлеченности, новизны формата и уровня стресса. Как можно увидеть, студенты в среднем высоко оценивают свою активность и вовле-

ченность на занятиях (5 и 4,8 балла из 6), занятия проходят в новом для них формате (4,8 и 4,5 из 6), при этом уровень стресса ощущается как низкий (2,3 и 1,9 балла из 6).

Впрочем, в интервью и в ответах на открытые вопросы анкеты студенты все же высказываются о некоторых элементах занятий, вызывавших стресс. Первый из них — это знакомство с новыми людьми (не из своей группы) и необходимость вступать с ними в коммуникацию. Некоторые отзывы об этой особенности программы были положительными: «…нас разделили на команды, и я с кем-то еще ни разу даже не контактировал, не общался, мы друг друга не узнавали, мы должны были сообща как-то придумать какую-то идею. Мне было интересно узнать новых ребят, как они видят Камчатку, что они о ней думают, как выстраиваются взаимоотношения между нами» (студент психолого-педагогического факультета, 2025 год). Однако многие респонденты говорили о неловкости и необходимости преодоления страхов: «…когда нам говорили, чтобы мы вышли из-за парт, давали какие-то задания, чтобы нас протестировать, то некоторые люди очень стрессовали по поводу этого, что им нужно что-то делать, что на них смотрит большое количество людей. <…> [Но] я думаю, что на протяжении всей учебы, да и всей жизни мы будем сталкиваться со стрессом» (студент психолого-педагогического факультета, 2025 год); «…в школе я в одиночку была. У меня опыт негативный был касаемо работ в группе. Сейчас, конечно, я постаралась все это изменить в своей голове… если видно, что человек безобидный, глаза добрые, то почему бы и нет? Попробовать можно, но, в конце концов, когда ты на работу выходишь, ты же там не один будешь работать» (студентка психолого-педагогического факультета, 2024 год).

Второй стрессовый элемент — публичная оценка. Так, на одном из занятий по позам и жестам человека угадывали его состояние, и точность таких догадок могла смутить; на занятии по публичным выступлениям возникла необходимость оценивать спонтанные выступления друг друга по критериям.

Рисунок 4. Средняя оценка всех занятий программы в 2024 и 2025 годах с точки зрения стимулирования вовлеченности, новизны формата и уровня стресса (1 — низкий уровень, 6 — высокий уровень)

Студент факультета естественных и технических наук отрефлексировал занятия программы как уникальную возможность столкнуться с новым форматом: «На лекциях о каких-то важных вещах просто включают презентацию и читают, читают монотонно и никак не завлекают аудиторию. Она занимается в телефонах и быстро отвлекается. То есть связь [с аудиторией] теряется. Поэтому такие практики, где эксперименты ставят, — очень интересно узнать самого себя. Иногда это позволяет людям, которые очень замкнуты, больше раскрыться» (интервью 2025 года).

Роль включения регионального контекста в программу в переосмыслении студентами важности мягких навыков. В данной части мы бы хотели поговорить о том, насколько прошедшие программу студенты воспринимали «компетенции первооткрывателя» не только как требования рынка труда, но и как инструменты повышения качества жизни в Камчатском крае. Данные опроса (рис. 5) зафиксировали, что студенты считают компетенции, развиваемые в рамках занятий программы, одинаково необходимыми как на Камчатке, так и «на материке».

В рамках качественной части студенты отмечали, что техники и упражнения, используемые на занятиях, нужны им каждодневно в учебе и досуге — например, упражнения на снятие паники помогут и во время сессии, и во время прохождения страшных квестов. Также была отмечена полезность занятий для подработки или университетской внеучебной деятельности: навыки стрессоустойчивости и командообразования отмечались студентами как полезные для того, чтобы командой готовиться к выступлениям в КВН. Задумавшимися о будущей карьере отмечалась полезность занятий и в этом разрезе: «[Занятие] «Язык тела» мне больше всего понравился. <…> Это как правильно читать человека, как стоит вести переговоры. <…> Как мы знаем, программисты — они что-то изобретают, придумывают, но

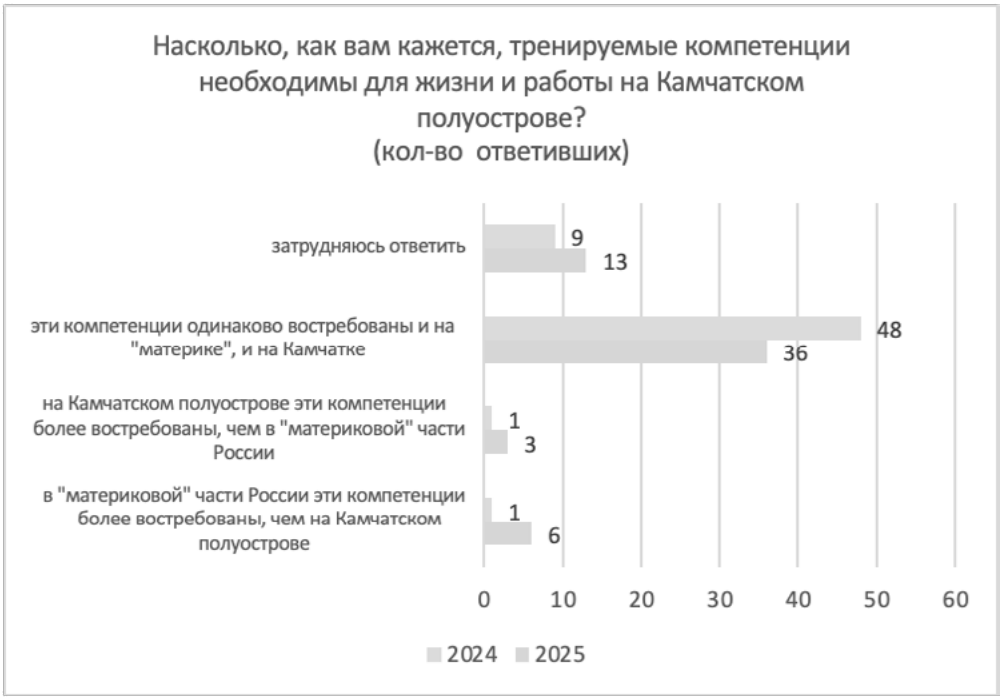


Рисунок 5. Ответы студентов на вопрос о востребованности «компетенций первооткрывателя» на Камчатке

мало всего лишь изобрести, нужно еще и правильно продать свое детище. Поэтому я думаю развивать данное направление» (студент факультета естественных и технических наук, 2025 год).

При этом ряд респондентов в интервью и фокус-группах при разговоре о том, какие из тренируемых в рамках программы навыков нужны жителям Камчатки, все же фиксировали особую релевантность тренируемых навыков для местного контекста. Так, они назвали адаптивность («Хорошая адаптация, то бишь привыкание, и крепкая нервная система, особенно после 30 июля[2]. <…> Хорошая приспосабливаемость к определенным условиям, чтобы человек уже так сильно не чувствовал дискомфорта и какого-то внутреннего диссонанса от постоянно меняющихся условий нашего мира», студентка психолого-педагогического факультета, 2025 год; саморегуляцию («…я думаю, [важна] какая-то непритязательность, что ли. То есть умение не поддаваться вот этим сиюминутным... не знаю, видам, открыткам, других там стран, городов и так далее», студент психолого-педагогического факультета, 2024 год), значимость коммуникации («Нужно найти круг людей, с которыми вы можете проводить время на природе, чтобы было комфортно. В принципе, с хорошими людьми будет везде хорошо», студент психолого-педагогического факультета, 2024 год); значимость сотрудничества («…бывает такое, что даже и не нужно что-то говорить, но действие само уже много что говорит. <…> Подобные явления как землетрясение — они сплачивают народ» (студент психолого-педагогического факультета, 2025 год). Также студенты отметили полезность занятий с точки зрения формирования позитивного отношения к камчатским реалиям («…проблемы у города есть, но надо, видимо, просто такое сформировать отношение, чтобы сильно на этом не зацикливаться. Потому что я гуляю по Петропавловску, зимой я иду мимо Култучного озера, мне классно. А кто-то будет идти и говорить: “Ой, а посмотрите, там потрескалось, а тут посмотрите, почему не сделали”», студентка психолого-педагогического факультета, 2025 год), а также готовности менять среду вокруг («Мы были на деловой игре “Я живу в Петропавловске-Камчатском”. <…> Получается, у нас была определенная задача, проблема — эстетика нашего города. <…> И мне это очень понравилось, все решения, которые были предложены, можно [с ними] идти куда-то в органы власти» (студентка психолого-педагогического факультета, 2025 год).

Заключение и обсуждение. Итак, использованные нами количественные метрики зафиксировали в целом низкий уровень стресса (1,9–2,3 из 6) при высокой вовлеченности. На первый взгляд это противоречит нашей гипотезе о том, что ситуация неопределенности выступает триггером адаптивности. Однако качественные данные обнаруживают более сложную и противоречивую картину. Студенты действительно сообщали о субъективно переживаемой тревоге в конкретных эпизодах программы: публичные выступления перед незнакомой аудиторией, необходимость спонтанного взаимодействия в случайных группах, ситуация дефицита мест, когда требовалось быстро искать альтернативные решения. Эти реакции не противоречат количественным данным, а скорее дополняют их. Вполне вероятно, что низкий средний балл по шкале стресса отражает не отсутствие напряжения как такового, а его эпизодический и локальный характер. Студенты не испытывали хронического дискомфорта на протяжении всей программы, но стал-

кивались с ситуативными пиками напряжения в определенные моменты.

Качественные данные, таким образом, глубже раскрывают механизм работы предусмотренных нами условий: программа создавала не хронический стресс, а среду с фоновым уровнем психологической безопасности, в которую были точечно встроены эпизодические микрострессоры (публичная оценка, вынужденная кооперация с незнакомыми студентами). Если опереться на теорию социального научения А. Бандуры, именно этот контраст — между общей безопасностью среды и локальной неопределенностью задачи — позволил студентам «отрепетировать» реакции на сбой планов. Возможно, этот опыт стал для них моделью для размышлений о более серьезных жизненных стрессорах, с которыми они сталкиваются в своем регионе.

Помимо этого, количественные данные показали, что большинство студентов воспринимают «компетенции первооткрывателя» как универсальные, одинаково востребованные как на Камчатке, так и на «материке». Однако качественный анализ интервью продемонстрировал, что на глубинном уровне студенты способны осмыслить важность этих универсальных навыков в специфическом, локальном контексте.

Опираясь на аффективный домен таксономии Блума, мы можем утверждать, что программа создает условия для перехода от когнитивного понимания («эти навыки нужны всем для карьеры») к ценностному присвоению через личный опыт. Универсальные конструкты (стрессоустойчивость, коммуникация) наполнились личностным смыслом: адаптивность стала ассоциироваться с выживанием после землетрясения 30 июля, а саморегуляция — с принятием суровой эстетики «серого города». Таким образом, региональный контекст становится важным для формирования эмоциональной привязанности, потенциально увеличивая личностную значимость универсальных компетенций.

Принимая во внимание полученные результаты, можно сформулировать следующие педагогические принципы для проектирования программ развития универсальных компетенций в периферийных регионах:

– Программы не должны противопоставлять важность универсальных компетенций с точки зрения карьеры и обычной жизни. Дизайн программы должен показывать, как одни и те же компетенции (например, коммуникация) работают и на рынке труда (продажа IT-проекта), и в локальной среде (поиск единомышленников для выхода в дикую природу).

– Организационная неопределенность (отсутствие жесткого расписания, случайные группы) должна внедряться на фоне высокой общей поддержки и обязательных рефлексивных сессий. Это удерживает фоновый стресс на низком уровне, позволяя студентам анализировать, а не избегать дискомфортных ситуаций.

– Абстрактные понятия (например, адаптивность) должны верифицироваться через недавние яркие локальные события (например, климатические аномалии или сейсмическую активность), что переводит навыки из разряда «учебных» в разряд «необходимых».

Ограничением исследования является то, что количественный инструмент (опрос) оказался недостаточно чувствителен для фиксации нюансов региональной идентичности: студенты склонны давать социально ожидаемые и рациональные ответы об «универсальности» навыков. Глубина переосмысления регионального

контекста раскрывается исключительно через качественные методы. Будущие исследования могли бы включить в опросник виньетки с описанием ситуаций, специфичных для региона, чтобы точнее замерить разницу в восприятии навыков на «материке» и в экстремальных условиях. Еще одним ограничением исследования является то, что на призыв пройти опрос откликнулись не все участники программы. Возможно, критично настроенные студенты не стали заполнять анкету. Стоит добавить и то, что в каждой из когорт студентов (и в 2024 году, и в 2025-м) опрос был проведен только после интервенции, вопрос об устойчивости данных результатов остается открытым.

Комментарии

1. URL: https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/31.

2. 30 июля 2025 года на территории Камчатского края и Сахалинской области произошло землетрясение магнитудой 8,8.

Список источников

1. *Авдеева Н. Н., Кочетова Ю. А., Климакова М. В.* Мягкие навыки: концепции, проблемы, исследования // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14, № 1. С. 57–68. doi: 10.17759/jmfp.2024000002.

2. *Бондарева Л. В., Потемкина Т. В., Саулембекова Г. С.* Влияние «мягких» навыков на готовность к самостоятельному трудоустройству // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 12. С. 59–74. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-59-74.

3. *Борзова Т. А.* Тренинг как технология активного обучения эффективной коммуникации студентов вуза // Территория новых возможностей. Вестник ВГУЭС. 2023. Т. 15, № 1. С. 168–181. doi: 10.24866/VVSU/2949-1258/2023-1/168-181.

4. *Весна Е. Б., Ширяева О. С.* Психологическое благополучие личности в экстремальных природно-климатических условиях жизнедеятельности // Вестник ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2009. № 2. С. 31–41.

5. *Емельянова Э. Л.* Средства формирования «мягких» навыков у студентов вуза // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12, № 1. С. 105–115. doi: 10.52944/PORT.2024.56.1.008.

6. *Исаев А. П., Плотников Л. В.* Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 10. С. 63–77. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77.

7. (Не)универсальные компетенции: к вопросу о едином компетентностном профиле Камчатского края / А. М. Михайлова, В. А. Манина, Ю. Ю. Неяскина [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2025. Т. 18. Вып. 1. С. 54–71.

8. *Огарева Е. И., Лик Н. В.* Возможности формирования «гибких навыков» (soft skills) в образовательной системе вуза // Гуманизация образования. 2019. № 5. С. 97–111. doi: 10.24411/1029-3388-2019-10056.

9. *Реан А. А.* Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.

10. *Романова Л. Л.* Тренинг как инструмент формирования гибких навыков у студентов вуза // Концепт. 2023. № 2. С. 17–29 [Электронный ресурс]. URL: http://e-koncept.ru/2023/231008.htm (дата обращения: 05.06.2026). doi: 10.24412/2304-120X-2023-11008.

11. *Румянцева О. В.* Исследования soft skills в высшем образовании: топ-100 в международной базе Scopus // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 593–607. doi: 10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607.

12. Специфика качества жизни в контексте экстремальных климатогеографических и особых социокультурных условий жизнедеятельности / Ю. Ю. Неяскина, А. А. Кулик, Я. А. Сурикова [и др.] // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2014. № 1 (23). С. 85–93.

13. Универсальные компетенции в российских университетах / под ред. Т. В. Пащенко. М.: Электронное издательство «Эгитас», 2023.

14. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С.* Универсальные компетентности и новая грамотность // Образовательная политика. 2019. № 3. С. 63–72.

15. *Шрайбер А. Н.* Методика формирования soft skills (мягких навыков) у студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 145–147.

16. *Ahles C. B., Bosworth C. C.* The Perception and Reality of Student and Workplace Teams // Journalism & Mass Communication Educator. 2004. Vol. 59, no. 1. P. 41–59. doi: 10.1177/107769580405900108.

17. *Bandura A.* Social Learning Theory. New York: General Learning Press, 1971.

18. *Barab S., Squire K.* Design-based research: Putting a stake in the ground // Journal of the Learning Sciences. 2004. Vol. 13, no. 1. P. 1–14.

19. *Byrne Z. S., Weston J. W., Cave K.* Development of a scale for measuring students' attitudes towards learning professional (i.e., soft) skills // Research in Science Education. 2020. Vol. 50, no. 4. P. 1417–1433.

20. *Casey A., Fernandez-Rio J.* Cooperative learning and the affective domain // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. 2019. Vol. 90, no. 3. P. 12–17.

21. Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry / E. Baumgartner, P. Bell, S. Brophy [et al.] // Educational Researcher. 2003. Vol. 32, no. 1. P. 5–8, 35. doi: 10.3102/0013189X032001005.

22. Designing Management Curriculum for Workplace Readiness: Developing Students' Soft Skills / B. A. Ritter, E. E. Small, J. W. Mortimer [et al.] // Journal of Management Education. 2017. Vol. 42, no. 1. P. 80–103. doi: 10.1177/1052562917703679.

23. Effectiveness of soft skill training for students' career development in higher education / A. Getachew, M. Asale, E. Hailu [et al.] // Journal of the Social Sciences. 2020. Vol. 48. P. 1817–1832.

24. Fink G. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior: Handbook of Stress. London: Academic Press, 2016.

25. *Glazer S., Liu C.* Work, Stress, Coping, and Stress Management // Oxford Research Encyclopedia of Psychology. 2017 [Электронный ресурс]. URL: https://oxfordre.com/psychology (дата обращения: 06.12.2025).

26. *Guerra-Báez S. P.* A panoramic review of soft skills training in university students // Psicologia Escolar e Educacional. 2019. Vol. 23. Art. e186464.

27. *Judge T. A., Zhang S. C., Glerum D. R.* Job satisfaction // Essentials of job attitudes and other workplace psychological constructs. Cham: Springer, 2020. P. 207–241.

28. *Krathwohl D. R., Bloom B. S., Masia B. B.* Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective Domain. New York : David McKay, 1966.

29. *Laal M., Ghodsi S. M.* Benefits of Collaborative Learning // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 31. P. 486–490. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.092.

30. *McKenney S., Reeves T. C.* Conducting educational design research. 2nd ed. London: Routledge, 2018.

31. *Rubin R. B., Martin M. M.* Development of a measure of interpersonal communication competence // Communication Research Reports. 1994. Vol. 11, no. 1. P. 33–44. doi: 10.1080/08824099409359938.

32. *Schunk D. H., Zimmerman B. J.* Self-regulation in education: Retrospect and prospect // Self-regulation of learning and performance. New York: Routledge, 2023. P. 305–314.

33. *Shaw J. R.* Evaluation of communication skills training programs at North American veterinary medical training institutions // Journal of the American Veterinary Medical Association. 2019. Vol. 255, no. 6. P. 722–733. doi: 10.2460/javma.255.6.722.

34. *Steponavičius M., Gress-Wright C., Linzarini A.* Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes // OECD Education Working Papers. 2023. No. 304. doi: 10.1787/ba34f086-en.

35. Teaching "soft skills" to university students in China / L. Yan, Y. Yinghong, S. M. Lui (Carrie) [et al.] // Educational Studies. 2018. Vol. 45, no. 2. P. 242–258. doi: 10.1080/03055698.2018.1446328.

References

1. *Avdeeva N. N., Kochetova Ju. A., Klimakova M. V.* Mjagkie navyki: koncepcii, problemy, issledovanija // Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2025. T. 14, № 1. S. 57–68. doi: 10.17759/jmfp.2024000002. [In Rus].

2. *Bondareva L. V., Potemkina T. V., Saulembekova G. S.* Vlijanie «mjagkih» navykov na gotovnost' k samostojatel'nomu trudoustrojstvu // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30, № 12. S. 59–74. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-59-74. [In Rus].

3. *Borzova T. A.* Trening kak tehnologija aktivnogo obuchenija jeffektivnoj kommunikacii studentov vuza // Territorija novyh vozmozhnostej. Vestnik VGUJeS. 2023. T. 15, № 1. S. 168–181. doi: 10.24866/VVSU/2949-1258/2023-1/168-181. [In Rus].

4. *Vesna E. B., Shirjaeva O. S.* Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti v jekstremal'nyh prirodno-klimaticheskih uslovijah zhiznedejatel'nosti // Vestnik JarGU im. P. G. Demidova. Ser. Gumanitarnye nauki. 2009. № 2. S. 31–41. [In Rus].

5. *Emel'janova Je. L.* Sredstva formirovanija «mjagkih» navykov u studentov vuza // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2024. T. 12, № 1. S. 105–115. doi: 10.52944/PORT.2024.56.1.008. [In Rus].

6. *Isaev A. P., Plotnikov L. V.* Mjagkie navyki dlja uspeshnoj kar'ery vypusknikov inzhenernogo profilja // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30, № 10. S. 63–77. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77. [In Rus].

7. (Ne)universal'nye kompetencii: k voprosu o edinom kompetentnostnom profile Kamchatskogo kraja / A. M. Mihajlova, V. A. Manina, Ju. Ju. Nejaskina [i dr.] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologija. 2025. T. 18. Vyp. 1. S. 54–71. [In Rus].

8. *Ogareva E. I., Lik N. V.* Vozmozhnosti formirovanija «gibkih navykov» (soft skills) v obrazovatel'noj sisteme vuza // Gumanizacija obrazovanija. 2019. № 5. S. 97–111. doi: 10.24411/1029-3388-2019-10056. [In Rus].

9. *Rean A. A.* Psihologija adaptacii lichnosti. SPb.: Prajm-Evroznak, 2008. [In Rus].

10. *Romanova L. L.* Trening kak instrument formirovanija gibkih navykov u studentov vuza // Koncept. 2023. № 2. S. 17–29 [Jelektronnyj resurs]. URL: http://e-koncept.ru/2023/231008.htm (data obrashhenija: 05.06.2026). doi: 10.24412/2304-120X-2023-11008. [In Rus].

11. *Rumjanceva O. V.* Issledovanija soft skills v vysshem obrazovanii: top-100 v mezhdunarodnoj baze Scopus // Integracija obrazovanija. 2021. T. 25, № 4. S. 593–607. doi: 10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607. [In Rus].

12. Specifika kachestva zhizni v kontekste jekstremal'nyh klimatogeograficheskih i osobyh sociokul'turnyh uslovij zhiznedejatel'nosti / Ju. Ju. Nejaskina, A. A. Kulik, Ja. A. Surikova [i dr.] // Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki. 2014. № 1 (23). S. 85–93. [In Rus].

13. Universal'nye kompetencii v rossijskih universitetah / pod red. T. V. Pashhenko. M.: Jelektronnoe izdatel'stvo «Jegitas», 2023. [In Rus].

14. *Frumin I. D., Dobrjakova M. S.* Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost' // Obrazovatel'naja politika. 2019. № 3. S. 63–72. [In Rus].

15. *Shrajber A. N.* Metodika formirovanija soft skills (mjagkih navykov) u studentov vuzov cherez sistemu dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2018. № 2 (69). S. 145–147. [In Rus].

16. *Ahles C. B., Bosworth C. C.* The Perception and Reality of Student and Workplace Teams // Journalism & Mass Communication Educator. 2004. Vol. 59, no. 1. P. 41–59. doi: 10.1177/107769580405900108.

17. *Bandura A.* Social Learning Theory. New York: General Learning Press, 1971.

18. *Barab S., Squire K.* Design-based research: Putting a stake in the ground // Journal of the Learning Sciences. 2004. Vol. 13, no. 1. P. 1–14.

19. *Byrne Z. S., Weston J. W., Cave K.* Development of a scale for measuring students' attitudes towards learning professional (i.e., soft) skills // Research in Science Education. 2020. Vol. 50, no. 4. P. 1417–1433.

20. *Casey A., Fernandez-Rio J.* Cooperative learning and the affective domain // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. 2019. Vol. 90, no. 3. P. 12–17.

21. Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry / E. Baumgartner, P. Bell, S. Brophy [et al.] // Educational Researcher. 2003. Vol. 32, no. 1. P. 5–8, 35. doi: 10.3102/0013189X032001005.

22. Designing Management Curriculum for Workplace Readiness: Developing Students' Soft Skills / B. A. Ritter, E. E. Small, J. W. Mortimer [et al.] // Journal of Management Education. 2017. Vol. 42, no. 1. P. 80–103. doi: 10.1177/1052562917703679.

23. Effectiveness of soft skill training for students' career development in higher education / A. Getachew, M. Asale, E. Hailu [et al.] // Journal of the Social Sciences. 2020. Vol. 48. P. 1817–1832.

24. *Fink G.* Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior: Handbook of Stress. London: Academic Press, 2016.

25. *Glazer S., Liu C.* Work, Stress, Coping, and Stress Management // Oxford Research Encyclopedia of Psychology. 2017 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://oxfordre.com/psychology (data obrashhenija: 06.12.2025).

26. *Guerra-Báez S. P.* A panoramic review of soft skills training in university students // Psicologia Escolar e Educacional. 2019. Vol. 23. Art. e186464.

27. *Judge T. A., Zhang S. C., Glerum D. R.* Job satisfaction // Essentials of job attitudes and other workplace psychological constructs. Cham: Springer, 2020. P. 207–241.

28. *Krathwohl D. R., Bloom B. S., Masia B. B.* Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective Domain. New York : David McKay, 1966.

29. *Laal M., Ghodsi S. M.* Benefits of Collaborative Learning // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 31. P. 486–490. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.092.

30. *McKenney S., Reeves T. C.* Conducting educational design research. 2nd ed. London: Routledge, 2018.

31. *Rubin R. B., Martin M. M.* Development of a measure of interpersonal communication competence // Communication Research Reports. 1994. Vol. 11, no. 1. P. 33–44. doi: 10.1080/08824099409359938.

32. *Schunk D. H., Zimmerman B. J.* Self-regulation in education: Retrospect and prospect // Self-regulation of learning and performance. New York: Routledge, 2023. P. 305–314.

33. *Shaw J. R.* Evaluation of communication skills training programs at North American veterinary medical training institutions // Journal of the American Veterinary Medical Association. 2019. Vol. 255, no. 6. P. 722–733. doi: 10.2460/javma.255.6.722.

34. *Steponavičius M., Gress-Wright C., Linzarini A.* Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes // OECD Education Working Papers. 2023. No. 304. doi: 10.1787/ba34f086-en.

35. Teaching "soft skills" to university students in China / L. Yan, Y. Yinghong, S. M. Lui (Carrie) [et al.] // Educational Studies. 2018. Vol. 45, no. 2. P. 242–258. doi: 10.1080/03055698.2018.1446328.

Информация об авторах

Н. А. Авдеенко — кандидат наук об образовании, научный сотрудник лаборатории проектирования содержания образования
А. А. Кулик — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии
М. А. Фризен — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии
О. С. Ширяева — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии

Information about the authors

N. A. Avdeenko — PhD (Education), Research Fellow in the Laboratory for Curriculum Design
A. A. Kulik — Associate Professor, PhD (Psychology), Associate Professor in the Department of Theoretical and Practical Psychology
M. A. Frizen — Associate Professor, PhD (Psychology), Associate Professor in the Department of Theoretical and Practical Psychology
O. S. Shiriaeva — Associate Professor, PhD (Psychology), Associate Professor in the Department of Theoretical and Practical Psychology

М. В. Аникеев

А. И. Кухарев

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 124–139.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 124–139.

Научная статья
УДК 37.047
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–124–139

МЕЖДУ ЕДИНОЙ МОДЕЛЬЮ И РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКОЙ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В АРКТИКЕ И НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

Максим Владимирович Аникеев[1], Антон Иванович Кухарев[2]
[1, 2] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[1] akukharev@hse.ru
[2] manikeev@hse.ru

Аннотация. В статье рассматривается проектирование региональных программ профориентации школьников в условиях внедрения Единой модели профессиональной ориентации. На основе контент-анализа 19 региональных программ и тематического анализа 10 глубинных интервью с представителями органов управления образованием Арктики и Дальнего Востока выявлены ключевые противоречия между требованиями федеральной стандартизации и необходимостью учитывать социально-экономическую и образовательную специфику регионов. Определены основные управленческие стратегии реализации профориентации, различающиеся приоритетом между обеспечением кадровых потребностей региональной экономики и поддержкой профессионального самоопределения школьников. Выявлены механизмы сохранения образовательного содержания профориентации и условия адаптации федеральной модели к особенностям территорий.

Ключевые слова: вклад образования, формирование навыков, востребованность диплома, стратегии трудоустройства, работающая молодежь, Дальний Восток России.

© Аникеев М. В., Кухарев А. И., 2026

Финансирование: исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (HSE-BR-2025-008).

Благодарности: авторы выражают благодарность Фонду гуманитарных проектов — федеральному оператору Единой модели профориентации за помощь в проведении исследования и доступ к текстам региональных программ профориентации.

Для цитирования: Аникеев М. В., Кухарев А. И. Между единой моделью и региональной спецификой: проектирование региональных программ профориентации школьников в Арктике и на Дальнем Востоке // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 124–139. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–124–139

Original article

BETWEEN A UNIFIED MODEL AND REGIONAL SPECIFICS: DESIGNING REGIONAL CAREER GUIDANCE PROGRAMS FOR SCHOOLCHILDREN IN THE ARCTIC AND THE RUSSIAN FAR EAST

Maksim V. Anikeev[1], Anton I. Kuharev[2]
[1, 2] National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
[1] akukharev@hse.ru
[2] manikeev@hse.ru

Abstract. The article examines the design of regional career guidance programs for school students in the context of implementing the Unified Model of Career Guidance. Based on a content analysis of 19 regional programs and a thematic analysis of 10 in-depth interviews with representatives of education authorities in the Arctic and the Russian Far East, the study identifies key contradictions between the requirements of federal standardization and the need to account for the socioeconomic and educational characteristics of individual regions. The main management strategies for implementing career guidance are identified, differing in their prioritization of meeting the workforce needs of regional economies or supporting students' professional self-determination. The study also reveals mechanisms for preserving the educational content of career guidance and identifies the conditions necessary for adapting the federal model to regional specificities.

Keywords: contribution of education, skill formation, demand for the diploma, employment strategies, working youth, Russian Far East.

Funding: The study was conducted within the framework of the HSE Basic Research Program (HSE-BR-2025-008).

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the Foundation for Humanitarian Projects — the federal operator of the Unified Career Guidance Model — for their assistance in conducting the study and for providing access to the texts of regional career guidance programs.

For citation: Anikeev M. V., Kuharev A. I. Between a Unified Model and Regional Specifics: Designing Regional Career Guidance Programs for Schoolchildren in the Arctic and the Russian Far East. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):124–139. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–124–139

Введение и проблематизация. В 2023 году в школьные программы РФ добавлен учебный курс для 6–11-х классов, направленный на профессиональное самоопределение учеников и реализующий Единую модель профессиональной ориентации (ЕМП) [13]. До этого момента в школьном образовании задачи профориентации решались на уровне конкретных школ и региональных систем образова-

ния, отсутствовали единые стандарты, методические рекомендации, технологии, не было нормативного правового обеспечения этого процесса [14]. Внедрение и реализация ЕМП задает единую образовательную рамку, федеральные стандарты, технологии и требования к результатам, определяет ответственных специалистов, удерживающих общую логику проекта «Образование для рынка труда» во всех субъектах РФ [9; 14].

В практике отечественной школьной профориентации сохранились противоречия, которые не устраняются единообразием федеральной системы, и продолжают сосуществовать три базовые модели: классическая (саморазвитие ученика через выбор профиля обучения), модель ранней профессионализации и модель поддержки самоопределения в условиях постоянного изменения рынка труда [5]. Государственная система не снимает проблему неоднородности подходов к профориентации, а создает сложности на новом уровне: регион должен реализовывать инвариантные программы ЕМП в специфических условиях региона, рынка труда, школьных систем и социально-экономического положения групп семей, что изначально не отражалось в федеральной системе профессионального самоопределения.

Центральное противоречие исследования — между унифицированным подходом, который заложен в основу ЕМП, и необходимостью региональной локализации, без которой федеральная программа рискует стать формальной, не учитывающей специфику экономики, запросы семьи и возможности школьной системы в регионе. Проявляется противоречие в управленческих стратегиях, индикаторами которых являются готовность школ к сетевой работе с социальными и бизнес-партнерами, готовность сопровождать сложные нелинейные образовательно-профессиональные траектории учащихся и способность региона собирать данные о профессиональном опыте учащихся.

Выявленное противоречие актуально для регионов Арктики и Дальнего Востока, где к проблемам федеральной унификации и региональной адаптации добавляется экономическая необходимость: региону нужно не только помочь профессиональному самоопределению молодежи, но и найти способы удержать кадровый потенциал. На основе данных Росстата за 2011–2020 годы, отток молодежи 15–29 лет из арктических регионов составил от 90 до 150 тыс. человек, а из регионов Дальнего Востока — от 170 до 320 тыс. человек, при этом возрастной максимум совпадает с возрастом поступления в вуз, то есть 18 лет [6]. По результатам опроса, проведенного среди школьников Республики Саха (Якутия) и Мурманской области, намерение поступать в региональные учебные заведения остается низким [1].

Существующая литература анализирует эти процессы фрагментарно: нормативно-правовую историю профориентации [14], внутренние противоречия ЕМП [13], теоретическую типологию школьных подходов [5] либо демографические вызовы макрорегионов [1; 6]. Эмпирических данных о том, как региональные управленцы понимают и разрешают противоречие между федеральной унификацией и региональной спецификой, практически не было получено; слабо изучен и вопрос о том, как регионы удерживают собственно образовательное содержание профориентации.

Научная новизна исследования — в сопоставлении двух источников данных: контент-анализа 19 региональных программ профориентации и тематическо-

го анализа 10 глубинных интервью с региональными управленцами Арктики и Дальнего Востока, что позволяет одновременно увидеть результат проектирования (программу) и управленческую логику, лежащую в основе этих стратегий.

Исследование строится вокруг двух вопросов: в какой управленческой логике действуют региональные разработчики программ профориентации в условиях внедрения ЕМП и каким образом регионы удерживают собственно образовательную составляющую программ, не сводя ее к прямому воздействию на выбор школьника?

Трехуровневая архитектура анализа. Анализ строится на трехуровневой архитектуре: институциональный (федеральный) уровень, управленческий (региональный) уровень и оперативный уровень (взаимодействие субъектов профориентации). Такое разделение необходимо, поскольку противоречия возникают не на одном уровне, а в точках стыковки стратегий между уровнями.

На федеральном уровне ЕМП зафиксировала единую нормативную рамку — индивидуализацию, экосистемный и деятельностный подходы, поддержку нелинейных траекторий. Федеральный закон № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в РФ» [10] распространяет на региональные программы требования измеримости целей и прозрачности механизмов реализации. По данным И. С. Сергеева, 56% изученных научных публика-

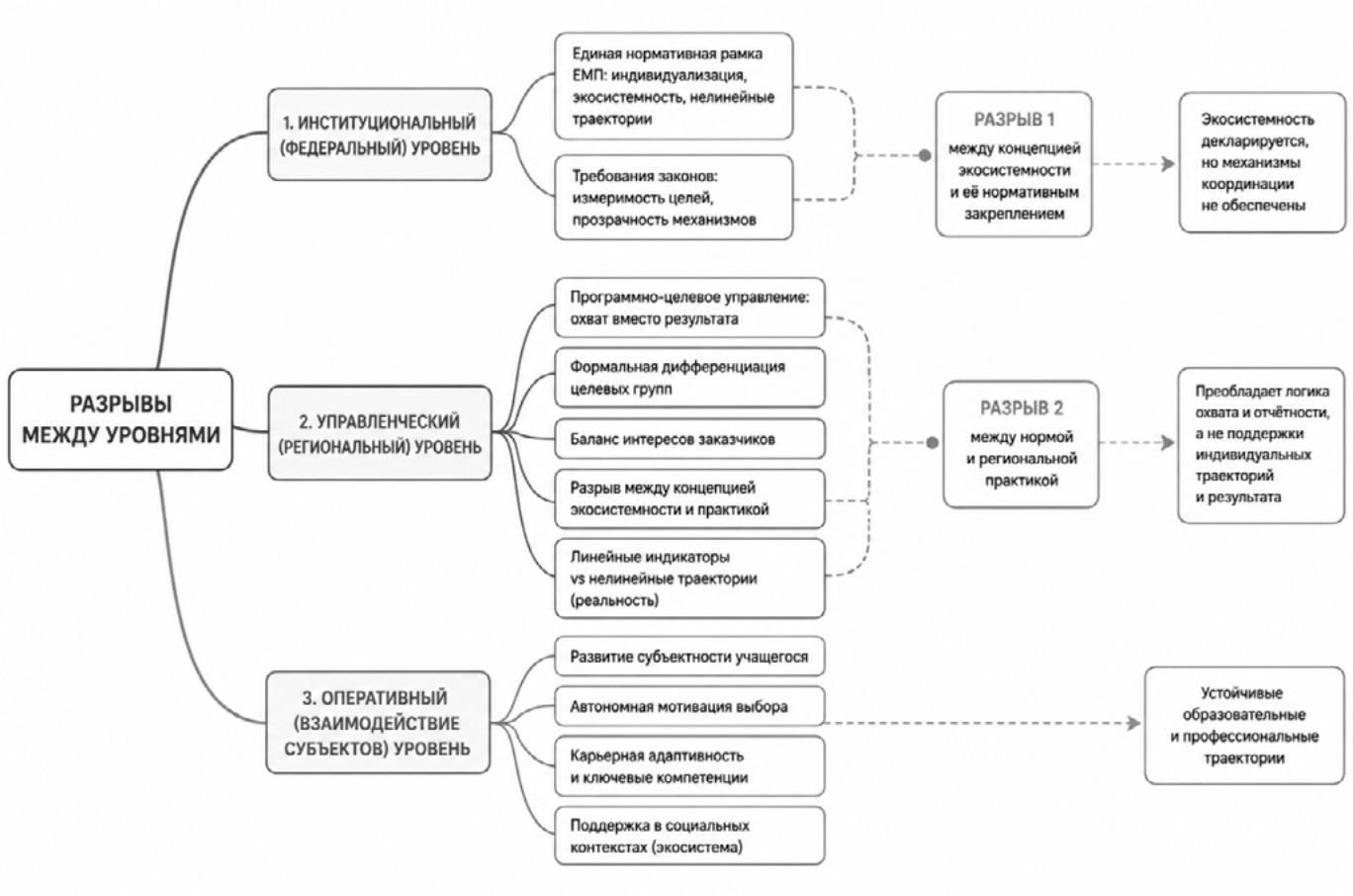


Рисунок 1. Три уровня анализа

ций показывают, что реальная школьная профориентация воспроизводит практики «урочных форматов», что прямо противоречит федеральным инициативам [12]. Формальное использование методической рамки ЕМП не означает ее содержательного применения — расхождение, задающее необходимость управленческого (регионального) уровня анализа.

На управленческом уровне разворачивается основной эмпирический материал исследования. Здесь выделяются пять узлов проблематики:

1) программно-целевое управление, воспроизводящее единый показатель — стопроцентный охват учащихся мероприятиями, что фиксирует характеристику процесса, а не результата;

2) дифференциация целевых групп (дети с ОВЗ[1], одаренные школьники, подростки с риском NEET[2], сельские школьники, представители КМНС[3]), которая в большинстве программ описана формально или отсутствует;

3) баланс интересов составного заказчика профориентации — региональной политики, работодателей, семей и самих учащихся;

4) региональная экосистема: ЕМП реализует модель, в которой основная нагрузка возложена на школу, а координация партнеров делегирована региональному оператору без закрепленных механизмов распределения ответственности, что порождает разрыв между концепцией экосистемности и ее воплощением;

5) управление траекториями через маршрутизацию[4]: функция закреплена за педагогом, занимающимся профориентацией [9], а методические рекомендации 2025 года распространяют логику маршрутизации на выпускников СПО[5], вузов и молодых специалистов через трехстороннее сопровождение [8]. Линейная модель «школа → СПО/вуз → работа», на которую ориентированы показатели результативности, не отражает реальной структуры карьерных путей: эмпирическое исследование В. А. Мальцевой и Н. Я. Розенфельд фиксирует девять типов образовательно-карьерных траекторий, из которых линейной придерживаются лишь около 15% выпускников [7].

Оперативный уровень описывает развитие субъектности учащегося как образовательный результат. Мы понимаем под субъектностью школьника в области профессионального самоопределения способность подростка к осознанному выбору, самостоятельному проектированию и последующей корректировке собственной образовательной и профессиональной траектории, которая опирается на рефлексивное осмысление практического опыта (включая анализ неудачных проб) и внутреннюю мотивацию. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана связывает устойчивое действие с удовлетворением потребностей в автономии, компетентности и принадлежности [18]; метаанализ 93 исследований в области учебной мотивации подтверждает, что автономная мотивация выбора статистически значимо предсказывает успеваемость, настойчивость и удовлетворенность [23]. Концепция карьерной адаптивности М. Савикаса и рамка карьерных компетенций ELGPN[6] задают операциональное содержание результата профориентационного цикла [20; 26]. Экосистемный подход У. Бронфенбреннера, рассматривающий профессиональный выбор как процесс, встроенный в систему социальных контекстов, находит подтверждение в данных о снижении риска NEET при регулярных контактах подростка с работодателями [17; 22].

В результате фиксируем два противоречия — между концепцией экосистем-

ности[7] и ее нормативным закреплением, а также между нормой и региональной практикой, что является не случайностью, а механизмом, посредством которого унификация либо транслируется в реальную поддержку субъектности, либо теряется на уровне регионального управления. Точка возникновения противоречий находится не в противопоставлении экономики и самоопределения как таковых, а в конкретных управленческих механизмах, применяемых регионами.

Методология исследования. Исследование реализовано в методологическом подходе качественного сравнительного анализа и основано на двух взаимодополняющих источниках: региональных программах профориентации (N = 19) и полуструктурированных глубинных интервью с региональными управленцами (N = 10). Интеграция результатов осуществлялась методологической триангуляцией[8], позволяющей повысить обоснованность выводов [19; 21].

Оба массива анализировались в единой рамке из пяти категорий: «Проблемы», «Целевые группы», «Цели», «Практики» и «Механизмы управления», она отражает основные элементы управленческой модели и была уточнена в процессе первичного анализа интервью.

Глубинные интервью. Исследование проведено в традиции исследовательского интервью [4]. Выборка целенаправленная (экспертная): руководители и представители институтов развития образования и центров опережающей профподготовки, отвечающие за профориентацию в субъектах Арктики и Дальнего Востока. Всего 10 интервью. Выборка охватывает три группы регионов, каждая из которых сталкивается со специфическими вызовами. Дальневосточные административные субъекты (Камчатский, Забайкальский, Хабаровский край, Амурская и Еврейская автономная области) характеризуются большими расстояниями, приграничным положением и острой необходимостью удерживать кадры в условиях конкуренции с западными регионами страны. Арктические регионы (Мурманская область, Республика Карелия (частично), Красноярский край (частично) отличаются экстремальным климатом, высокой стоимостью жизни и энергоносителей, а также сильной зависимостью локальной экономики от добывающих отраслей, что диктует особые требования к инфраструктуре и кадрам. Третья группа — регионы, принадлежащие одновременно зонам Арктики и Дальнего Востока (Республика Саха (Якутия) и Чукотский АО) характеризуются наиболее сложным контекстом: суровый климат, транспортная разобщенность, неравномерность распределения населения при необходимости освоения недр и добычи полезных ископаемых, сохранение традиционного уклада жизни коренного населения Севера, что требует проектирования сложных нелинейных траекторий профессионального самоопределения школьников на основе индивидуального сопровождения и рефлексии практического опыта.

Структура интервью позволяла гибко подойти к сбору материала, следуя логике ответов респондентов, и включала темы целеполагания и измеримости результатов региональных программ, выделения ключевых практик и механизмов достижения результатов, определения целевых групп и специфики работы с ними, роли родителей в профессиональном самоопределении учеников, а также выявления трудностей в реализации ЕМП, что создавало единую логику исследования и позволяло адаптировать ход беседы и раскрывать индивидуальную позицию ре-

спондентов [2; 3]. Все участники дали информированное согласие на использование результатов интервью, которые были транскрибированы и анонимизированы.

В обработке данных был применен тематический анализ [16] с открытым и осевым кодированием: на первом шаге определялись смысловые фрагменты, на втором — схожие фрагменты обобщались в тематические кластеры, которые соотносились с пятью аналитическими категориями, общими для двух методов данного исследования.

Всего выделено 329 кодированных фрагментов: 77 — «Практики», 72 — «Механизмы управления», 69 — «Проблемы», 64 — «Целевые группы», 47 — «Цели». Кодирование выполнено независимо двумя исследователями в Microsoft Excel; для предварительной разметки применялись модели генеративного ИИ, но все результаты проходили обязательную экспертную проверку, а расхождения обсуждались до достижения согласованной интерпретации в исследовательской группе.

Контент-анализ региональных программ. Использована сплошная выборка: включены действующие программы всех 19 субъектов РФ, входящих в Арктическую зону и (или) ДФО[9], отразивших региональную стратегию реализации ЕМП в 2025/26 учебном году. Применен направленный качественный контент-анализ (directed content analysis) с заранее сформированной системой категорий, уточняемой по мере анализа [24]. Единицей анализа выступал смысловой фрагмент документа, что позволило реконструировать не только нормативное содержание программ, но и лежащую в их основе управленческую логику [27]. Под управленческой логикой понимается система представлений разработчиков-управленцев о характере проблемы, целевых группах, целях, инструментах и механизмах реализации. Кодирование выполнено двумя исследователями независимо, аналогично анализу интервью.

Триангуляция. Данные программ и интервью сопоставлялись по пяти тематическим категориям с целью выявления совпадений, расхождений и «слепых зон» между нормативной моделью и практикой реализации. В итоге была определена логика региональных программ и выделены четыре управленческие стратегии, основанием для типологии послужила фиксация метарезультата школьной профориентации как образовательной практики личностного развития и самоопределения учащихся.

Результаты исследования. ***Конкурирующие управленческие оптики: между кадровым обеспечением региона и поддержкой самоопределения школьников.*** Контент-анализ региональных программ профориентации выявил высокую степень формализации и однотипности региональных программ: схожую структуру документов, показатели охвата, сходную конструкцию системы управления и межведомственного взаимодействия, низкую дифференциацию целевых групп. Учет демографических и экономических условий прослеживается слабо, сложно определялся учет демографических и экономических условий реализации стратегий управления.

Тематический анализ интервью, однако, выявляет иную картину: за унифицированной программной формой скрываются разные управленческие логики и смыслы школьной профориентации.

Первая, наиболее выраженная — **кадрово-экономическая оптика.** В интервью она выступает практически универсальным способом объяснения задач профориентации: регион должен гото-

вить кадры для собственной экономики, направлять выбор школьников в сторону региональных отраслей экономики, снижать кадровый дефицит и удерживать молодежь на территории.

В программах эта точка зрения чаще представлена нейтрально — через задачи кадрового обеспечения и партнерства с работодателями. Контент-анализ показал: лишь часть программ прямо формулирует кадровые потребности региона как основание управленческого вмешательства («программа... обеспечивает реализацию ЕМП... учитывая особенности экономики, рынка труда и кадровую потребность»), тогда как в интервью эта проблематика присутствует практически повсеместно.

«Профориентация помогает решить две главные проблемы региональной экономики: снижение оттока молодежи и закрытие вакансий в приоритетных отраслях… края. Ну как бы точка».

«Естественно, у нас страшный кадровый голод. Нам важен абсолютно каждый человек».

«У нас отток населения, люди уезжают… мы знакомим школьников не только с профессиями, но и с предприятиями для того, чтобы… они возвращались к нам обратно».

Вторая — **человекоцентричная оптика,** в основе которой представление о профориентации как образовательной практике сопровождения самоопределения. Ее цель — не адаптация выбора ребенка к кадровому запросу региона, а развитие способности к осознанному выбору и проектированию собственной траектории.

«Для нас ценнее и важнее, конечно, думать о ребенке в первую очередь, о том, как он себя видит, как он себя понимает. И когда ставится задача вот такая очень техничная, очень ориентированная исключительно на экономику края… мы в первую очередь к этому относимся как к тому, что дает нам возможность… детям показывать эти возможности. А дальше уже, если в этом возможности для себя дети видят, то, конечно, они это выбирают».

Эта точка зрения значительно слабее представлена в программах: образовательные результаты, выходящие за пределы информирования и охвата, явно сформулированы лишь в ограниченном числе документов — при переводе управленческих представлений в программный текст приоритет получают измеримые показатели («Доля обучающихся 6–11-х классов... охваченных проектом «Билет в будущее»... не менее …%»), а образовательные эффекты самоопределения представлены слабее в виде критериев и показателей результата (например, «Доля обучающихся 9-х классов, прошедших профориентационное тестирование и продолживших обучение в соответствии с выявленными профессиональными предпочтениями», или «Доля обучающихся 8–9-х классов, имеющих высокий уровень готовности к выбору профессии»).

Две управленческие позиции представлены неравномерно: кадрово-экономическая позиция закреплена в языке программных документов — именно она переводится в цели, показатели и механизмы мониторинга. Образовательная позиция чаще сохраняется на уровне оценок и суждений управленцев, но реже становится основанием проектных решений, а в отдельных регионах прямо отсутствует в программе, но актуализируется в интервью.

«Когда мы говорим с учителями про профориентацию, мы всегда говорим о том, что наша профориентация не должна стать пропагандой. Но, конечно же, у ре-

гиона есть свои задачи, есть те предприятия и те регионообразующие отрасли, которые требуют нашего внимания. Мы ни в коем случае не сужаем круг, не изолируем детей от тех возможностей, которые есть, но концентрируем себя… на тех направлениях, которые для ребенка здесь могут быть его первым рабочим местом».

«Сейчас просто... такой... немножко человекоцентричный подход вытесняет подходом прагматичным».

Ответ на первый исследовательский вопрос: региональная политика балансирует между приоритетом развития территориального рынка труда и задачей образовательной поддержки самоопределения, причем первая логика сегодня обладает значительно большей институциональной силой.

Пять категорий аналитической рамки как точки расхождения. Проблематизация. В региональных программах категория проблем представлена слабо: даже для региона с высокой миграционной убылью или острым кадровым запросом программа переходит от нормативных отсылок к задачам и показателям, минуя развернутое обоснование актуальности. Интервью, напротив, показывают насыщенную проблемную картину: транспортно-логистическую изоляцию, неравный доступ к профориентации для детей из отдаленных поселений, отсутствие вузов или нужных специальностей СПО, зависимость выбора ребенка от родителей и информационной среды, несформированность субъектной позиции подростка. Реальные основания управленческого действия осознаются, но не всегда переводятся в текст программы, которая фиксирует не проблемную ситуацию региона, а нормативно приемлемую формулировку.

Целевые группы. Категория представлена почти повсеместно, но в значительной части случаев группы названы без раскрытия механизмов работы. Интервью выявляют тему «невидимых» групп, которых программа и платформа «Билет в будущее» не различают: детей коренных малочисленных народов Севера, детей, живущих в сельской местности, детей мигрантов, детей участников СВО, детей с риском NEET.

«У нас есть же проект "Кочевая школа". <…> В рамках кочевой школы мы даем им профобучение оленевода».

«У нас очень много психологов работают с детьми, которые потеряли кормильцев в связи со специальной военной операцией. И здесь также нужно понимать, что у человека были одни планы, случилось что-то, у него кардинально меняется вектор его видения вообще».

Семья выступает двойственно: ресурсом сопровождения и фактором, подменяющим выбор ребенка готовым родительским решением. Региональная система управления устойчиво видит только группы, зафиксированные в нормативных документах; все, что выходит за эти пределы, передается на уровень школы и отдельного педагога.

Цели. В программах почти универсальны показатель охвата и цель кадрового обеспечения экономики; собственно образовательная цель — формирование готовности к самоопределению — почти не выражена. Интервью показывают сосуществование минимум трех целевых горизонтов: обеспечение экономики кадрами, поддержку осознанного выбора и удержание молодежи на территории. Третья цель — «заякоривание» — особенно важна для Арктики и Дальнего Востока. В части регионов профориентация описывается инструментально — как способ повысить учебную мотивацию и, соответственно, баллы ОГЭ/ЕГЭ[10]. Категория целей силь-

нее всего демонстрирует разрыв между формально измеримым результатом (охват) и содержательно значимым результатом (осознанный выбор), который хуже поддается диагностике и оценке.

Практики. Контент-анализ программ показывает широкий набор практик: диагностика, информирование, профпробы, экскурсии, встречи с работодателями, предпрофессиональные классы, наставничество. Интервью подтверждают: ключевым механизмом признается не информирование, а личный практический опыт ребенка — профессиональные пробы, «насмотренность», контакт с реальностью труда («Школьник насмотрелся в "Форсаже", думает, что там красивые девчонки в мини-юбках, красивые машины… а когда он приходит на практику, там Васильевич с ключом на 32, благим матом, и студент стоит по щиколотку в масле. Ожидания и реальность совсем разные»). Но интервью же показывают пределы: доступ к эффективным практикам ограничен логистикой и безопасностью; практики, работающие со старшеклассниками, неприменимы к 6–7-м классам; часть регионов движется от логики массовых мероприятий к логике индивидуальной траектории и цифрового сопровождения конкретного ребенка («нужно посмотреть историю конкретно Вани Петрова»).

Механизмы управления. В программах представлены достаточно полно: региональный оператор, межведомственное взаимодействие, мониторинг, соглашения с работодателями, цифровые платформы. Интервью дают более критичную картину: разобщенность федеральных инициатив («как это все между собой увязывается… у нас самих нет каких-то полноценных на эту тему ответов»), перегрузка педагогов, слабость инструментов оценки результата («федеральный статус пенсионных данных не позволяет региону напрямую и точно отслеживать реальную занятость выпускников»), ограниченная видимость происходящего на уровне школы («но я в каждой школе не была... поэтому не могу оценить»), зависимость от личного лидерства руководителей региона («у нас губернатор очень вовлечен»). Институциональная оснащенность системы профориентации не эквивалентна ее управляемости: по мере усиления программно-целевого контроля возрастает риск подмены образовательного содержания выполнением формальных процедур.

Современная региональная система профориентации строится преимущественно в логике кадрового обеспечения экономики; поддержка самоопределения присутствует, но остается менее выраженной. Региональные программы слабо фиксируют образовательные ориентиры — формирование субъектности профессионального самоопределения, при этом управленцы подчеркивают важность таких личностных результатов образования. Деятельностный и результативный характер профессиональных проб и стажировок выделяется как важный механизм достижения образовательного результата. Однако системные управленческие стратегии регионов не закрепляют такие значимые подходы.

Четыре типа управленческих стратегий и механизмы удержания образовательного содержания. Типология управленческих стратегий выявляется в процессе интерпретации полученных результатов контент-анализа программ и тематического качественного анализа интервью и строится на выводе о конкуренции двух управленческих подходов. Ось X матрицы строится на оппозиции в определении категории «Цели», что фиксируется в сопоставлении 19 региональных

программ и 10 интервью, и выражается в определении либо кадрово-экономического подхода, либо человекоцентричного подхода к целеполаганию. Ось Y сформирована подходом к выбору содержания категорий «Практики» и «Механизмы управления»: одни регионы воспроизводят стандартные механизмы и практики ЕМП — типовые мероприятия и показатели охвата, а другие ориентируются на особенности возрастного развития учащихся, массовую индивидуализацию и учет специфики территорий и школ. Пересечение двух эмпирически определенных осей задает типологию стратегий.

Q1. Кадрово-образовательный тип. Региональная система управления совмещает решение кадровых задач с сохранением образовательных результатов профориентации. Управленцы отмечают двойственность: «профориентация помогает решить проблему... оттока молодежи», но при этом развиваются школьные практики, активизирующие самоопределение «…а дальше уже, если в этом возможности для себя дети видят, то, конечно, они это выбирают». Пополнение рынка труда происходит посредством развития осознанного знакомства и выбора профессионального маршрута, не используется императив «иди на наше предприятие».

Q2. Административно-кадровый. Ставка в проектировании делается на обеспечении региональной экономики востребованными кадрами при слабой образовательной составляющей. ЕМП используется как административно-управленческая система: показатели охвата, реализации инвариантных программ, наличие всех компонентов, соглашение с партнерами. Образовательные задачи школьной профориентации осознаются управленцами, но приоритет отдается требованиям, предъявляемым федеральным уровнем региону. Информирование и логика кадрового распределения доми-

Таблица 1

Матрица управленческих стратегий региональной профориентации

		Степень адаптации ЕМП	
		Глубинная: содержательная адаптация под региональный контекст, возрастную логику, конкретные целевые группы; выстраивание траекторий, а не просто перечня активностей	Формальная: воспроизведение шаблона ЕМП, ориентация на процессные KPI[11] (охват, количество мероприятий), минимальная содержательная переработка
Приоритет	Кадры: приоритет кадрового обеспечения экономики региона, удержания молодежи на территории, закрытия вакансий	Q1. Кадрово-образовательный тип	Q2. Административно-кадровый тип
	Субъектность: приоритет образовательного сопровождения самоопределения ребенка, развития его способности к выбору и проектированию траектории	Q3. Индивидуально-образовательный тип	Q4. Транслирующий тип

нируют над образовательными задачами развития карьерных навыков и осознанного выбора.

Q3. Индивидуально-образовательный тип. В региональной стратегии профориентации акцент делается на образовательных результатах, связанных с развитием личности и формированием компетенций ученика, кадровая политика занимает второстепенное место. В фокусе проектирования — учет индивидуальных особенностей ребенка и семьи, построение персональной траектории, связанность и возрастосообразность переходов между ступенями образования и трудоустройством, удерживается фокус на рефлексивном освоении профессионального опыта.

Q4. Транслирующий тип. Разработка региональной управленческой стратегии полностью опирается на воспроизводство федеральной ЕМП, где задачи индивидуализации и развития субъектности не учитывают локальные потребности групп учащихся. Регион старается быть проводником федеральной модели, не перестраивая ее, а транслируя. Формальная задача «содействие самоопределению», фактически — директивное управление педагогами, разобщенность учебных и воспитательных программ, пассивность школы.

Сопоставление данных позволяет выделить четыре механизма удержания образовательной составляющей в профессиональном самоопределении.

1. Образовательные цели появляются в том случае, если профориентация раскрывается через деятельностные пробы, становление субъектности и рефлексивности, уходя от разовых знакомств и информирования. В такой логике участие ребенка в различных событиях выстраивается в осознаваемую траекторию: от проб к опыту, рефлексии и проектированию своего образовательно-профессионального пути.

2. Основой содержания образования становятся совместные практико-ориентированные форматы, не транслирующие общественно приемлемые маршруты, а подчеркивающие ценность личного опыта исследования, действия и понимания изменений своей личности.

3. Построение образовательных практик вслед за возрастными потребностями и особенностями целевых детских групп, что возвращает внутреннюю мотивацию в профессиональное самоопределение.

4. Переход от логики увеличения охвата участников к массовому сопровождению индивидуальных траекторий, что требует поиска и применения новых инструментов, в том числе и цифровых: фокус внимания смещается от участия к обоснованию смысла мероприятия или события в профессиональном самоопределении, развитии способности к выбору и созданию своего жизненного плана.

При рассмотрении проблематики фиксации образовательных целей в проектировании региональной системы профориентации отмечаем скорее усилия конкретных субъектов-управленцев в сохранении данного подхода, чем закрепление его в логике разработки региональных систем, где доминируют административные процедуры и показатели охвата.

Итоговые выводы исследования. Анализ показывает конкуренцию управленческих подходов, где институты государственного управления поддерживают кадрово-экономическую логику реализации ЕМП, а субъекты образовательной системы сохраняют человекоцентричный подход к профессиональному самоопределению.

Давая ответ на второй вопрос, подчеркиваем ценность кросс-кейсового ана-

лиза в рамках триангуляции двух качественных наборов данных, а не простое сопоставление разных географических или административных регионов. Из всего массива полученных данных выделялись случаи сохранения и закрепления в практиках образовательных целей профессионального самоопределения учащихся, которые были подкреплены управленческими решениями: системность и преемственность траекторий, социальная и возрастная дифференциация, цифровая фиксация результатов и сопровождение траекторий и т. д. И далее анализировались случаи редукции целей к показателям охвата и формальной реализации ЕМП.

Четыре выявленных условия удержания образовательной составляющей профессионального самоопределения позволили уточнить различия в управленческих подходах.

Региональное проектирование профориентации запускало образовательную составляющую в том случае, когда идея развития субъектности объединяла практики и программные цели, создавала алгоритмы управления массовой индивидуализацией траекторий. Там, где регион формально воспроизводил ЕМП, образовательное содержание делегировалось школе и педагогам без достаточной институциональной поддержки.

Ключевая особенность регионального программного управления школьной профориентации заключается в создании адаптированной системы сопровождения самоопределения школьника и уходе от доминирования формальных показателей проведения мероприятий или учебных курсов. Именно здесь граница между механическим применением ЕМП и построением реальной результативной образовательной системы.

Обсуждение и выводы. Интерпретация разрыва с ЕМП. Внедрение форм разработки и отчетности о результатах реализации ЕМП унифицирует структуру региональных программ профориентации. ЕМП в большей степени задает административно-нормативный контур внедрения системы профориентации, но не обеспечивает адаптацию и локализацию региональной специфики сопровождения самоопределения школьников. Часть регионов воспроизводит нормативно-управленческую модель, повторяющую федеральный шаблон, другая часть проектирует образовательное содержание, снимая оппозицию между кадровой потребностью региона и развитием субъектности школьника. Единообразие программ проявляется в повторении процедур, но не целей и ценностей школьной профориентации, поэтому мы видим разные практики управления при сходной структуре и содержании региональных программ.

Ограничение исследования. Выборка глубинных интервью строилась на принципе готовности респондентов к рефлексии, а не на статистическом охвате: выявленные темы, сюжеты, позиции объединялись в устойчивые тенденции, но не экстраполируются на весь массив практик Арктики и Дальнего Востока, что ограничивает триангуляцию и требует дальнейшей проверки выделенной типологии управленческих подходов. Проведенный анализ строился на исследовательском вопросе, раскрывающем управленческую позицию, при этом голоса учащихся, педагогов, родителей не представлены, но необходимы для дальнейших исследовательских проектов, чтобы показать целостность функционирования сложной региональной системы профессионального самоопределения и дополнить значимыми данными о том, как разрешается

противоречие между кадровой потребностью региона и образовательными ценностями развития субъектности, самостоятельности и суверенности ребенка.

Практическая значимость. Предложенная типология позволяет региональным разработчикам соотнести собственную программу с выявленными профилями и обнаружить точки содержательного дефицита — слабую постановку проблемы, редукцию цели к охвату, формальный характер механизмов управления. Методистам и институтам развития образования выводы дают ориентир для разработки возрастосообразных практик и подходов к работе с «невидимыми» целевыми группами. Авторам федеральных методических рекомендаций по ЕМП материал показывает, где унифицированная модель нуждается в механизмах, поддерживающих не только процессную реализацию, но и реальное образовательное содержание профориентации на региональном уровне.

Комментарии

1. Ограниченные возможности здоровья.
2. Not in Employment, Education or Training — молодые люди, не занятые трудовой деятельностью, не получающие формального образования и не проходящие профессионального обучения.
3. Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока.
4. Последовательное сопровождение учащегося по этапам профессионального самоопределения (от знакомства с профессиями к пробе, рефлексии и построению индивидуального плана), закрепленное в логике «Узнаю — Понимаю — Пробую — Планирую».
5. Среднее профессиональное образование.
6. European Lifelong Guidance Policy Network — Европейская сеть политики карьерного сопровождения на протяжении всей жизни.
7. Экосистемный подход — принцип организации профориентации как взаимодействия школы, работодателей, учреждений СПО и вузов, семьи и органов власти, при котором ответственность распределена между участниками, а не сосредоточена в одном институте.
8. Методологический прием повышения достоверности выводов путем сопоставления данных, полученных из разных источников (в данном исследовании — из программных документов и интервью).
9. Дальневосточный федеральный округ.
10. Основной государственный экзамен / Единый государственный экзамен.
11. Ключевые показатели эффективности (key performance indicators).

Список источников

1. *Бажутова Е. А.* Вызовы и возможности перехода к экономике знаний в регионах Арктической зоны РФ // Арктика и Север. 2026. № 63. С. 6–28.
2. *Белановский С. А.* Глубокое интервью. М.: Никколо-Медиа, 2001. 320 с.
3. *Горшкова И. Д.* Качественные методы в социологии: фокус-группы, глубинное интервью. М.: РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2002. 80 с.
4. *Квале С.* Исследовательское интервью / пер. с англ. М. Р. Мироновой; науч. ред. Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 2003. 301 с.
5. *Кропивянская С. О., Березина Т. И.* К вопросу о тенденциях в государственной политике, теории и практике в области организации профориентационной работы общеобразовательных учреждений // Гуманитарные исследования Центральной России. 2025. № 1 (34). С. 59–68.
6. *Ляшок В. Ю., Мкртчян Н. В., Флоринская Ю. Ф.* Дальний Восток и Крайний Север: как предотвратить отток молодежи? Препринт. М.: РАНХиГС, 2023. 26 с.
7. *Мальцева В. А., Розенфельд Н. Я.* Траектории российской молодежи в образовании и профессии на материале лонгитюда: сложные маршруты выпускников вузов // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 99–148.
8. Методические рекомендации для исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих полномочия в сфере образования и содействия занятости населения, по организации системы про-

фессиональной ориентации и маршрутизации обучающихся и выпускников / утв. Минтрудом, Минпросвещения, Минобрнауки РФ. М., 2025. П. 94.3. С. 74.

9. Методические рекомендации по реализации Единой модели профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций Российской Федерации. М.: Фонд Гуманитарных Проектов, 2025. 38 с.

10. О стратегическом планировании в Российской Федерации: Федеральный закон от 28.06.2014 № 172-ФЗ (в ред. от 13.07.2024) // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164841/ (дата обращения: 21.06.2026).

11. *Пряжников Н. С.* Психологический смысл труда. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

12. *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.

13. *Сергеев И. С.* Профориентационный минимум: противоречия и дефициты как источник развития // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 4. С. 111–130.

14. *Сичинский Е. П.* Нормативно-правовая база как условие эффективной организации профориентационной работы // Инновационное развитие профессионального образования. 2025. № 3 (47). С. 19–30.

15. *Слободчиков В. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: МОДЭК, 2000. 384 с.

16. *Braun V., Clarke V.* Using Thematic Analysis in Psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3, no. 2. P. 77–101.

17. *Bronfenbrenner U.* The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.

18. *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum, 1985. 371 p.

19. *Denzin N. K.* The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: McGraw-Hill, 1978.

20. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills: ELGPN Tools. Jyväskylä, 2015. No. 4. 76 p.

21. *Flick U.* An Introduction to Qualitative Research. 6th ed. London: SAGE, 2018.

22. *Holman J.* Good Career Guidance: The Next Ten Years. London: The Gatsby Charitable Foundation, 2024. 96 p.

23. *Howard J. L., Bureau J. S., Guay F., et al.* Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16, no. 6. P. 1300–1323.

24. *Hsieh H.-F., Shannon S. E.* Three Approaches to Qualitative Content Analysis // Qualitative Health Research. 2005. Vol. 15, no. 9. P. 1277–1288.

25. OECD. Youth Not in Employment, Education or Training (NEET). Paris: OECD, 2025 [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/en/data/indicators/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.html (дата обращения: 16.07.2026).

26. *Savickas M. L.* The Theory and Practice of Career Construction // Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work / ed. by S. D. Brown, R. W. Lent. Hoboken, NJ: Wiley, 2005. P. 42–70.

27. *Schreier M.* Qualitative Content Analysis in Practice. London: SAGE, 2012. 272 p.

References

1. *Bazhutova E. A.* Vyzovy i vozmozhnosti perehoda k jekonomike znanij v regionah Arkticheskoj zony RF // Arktika i Sever. 2026. № 63. S. 6–28. [In Rus].

2. *Belanovskij S. A.* Glubokoe interv'ju. M.: Nikkolo-Media, 2001. 320 s. [In Rus].

3. *Gorshkova I. D.* Kachestvennye metody v sociologii: fokus-gruppy, glubinnoe interv'ju. M.: RHTU im. D. I. Mendeleeva, 2002. 80 s. [In Rus].

4. *Kvale S.* Issledovatel'skoe interv'ju / per. s angl. M. R. Mironovoj; nauch. red. D. A. Leont'ev. M.: Smysl, 2003. 301 s. [In Rus].

5. *Kropivjanskaja S. O., Berezina T. I.* K voprosu o tendencijah v gosudarstvennoj politike, teorii i praktike v oblasti organizacii proforientacionnoj raboty obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij // Gumanitarnye issledovanija Central'noj Rossii. 2025. № 1 (34). S. 59–68. [In Rus].

6. *Ljashok V. Ju., Mkrtchjan N. V., Florinskaja Ju. F.* Dal'nij Vostok i Krajnij Sever: kak predotvratit' ottok molodezhi? Preprint. M.: RANHiGS, 2023. 26 s. [In Rus].

7. *Mal'ceva V. A., Rozenfel'd N. Ja.* Traektorii rossijskoj molodezhi v obrazovanii i professii na materiale longitjuda: slozhnye marshruty vypusknikov vuzov // Voprosy obrazovanija. 2022. № 3. S. 99–148. [In Rus].

8. Metodicheskie rekomendacii dlja ispolnitel'nyh organov sub#ektov Rossijskoj Federacii, osushhestvljajushhih polnomochija v sfere obrazovanija i sodejstvija zanjatosti naselenija, po organizacii sistemy professional'noj orientacii i marshrutizacii obuchajushhihsja i vypusknikov / utv. Mintrudom, Minprosveshhenija, Minobrnauki RF. M., 2025. P. 94.3. S. 74. [In Rus].

9. Metodicheskie rekomendacii po realizacii Edinoj modeli professional'noj orientacii obuchajushhihsja 6–11 klassov obrazovatel'nyh organizacij Rossijskoj Federacii. M.: Fond Gumanitarnyh Proektov, 2025. 38 s. [In Rus].

10. O strategicheskom planirovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 28.06.2014 № 172-FZ (v red. ot 13.07.2024) // SPS Konsul'tantPljus [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164841/ (data obrashhenija: 21.06.2026). [In Rus].

11. *Prjazhnikov N. S.* Psihologicheskij smysl truda. M.: Shkola-Press, 1995. 384 s. [In Rus].

12. *Sergeev I. S.* Obrazovatel'naja proforientacija — metodologicheskaja osnova proforientacionnoj raboty s det'mi i molodezh'ju // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2023. T. 11. № 1. S. 24–44. [In Rus].

13. *Sergeev I. S.* Proforientacionnyj minimum: protivorechija i deficity kak istochnik razvitija // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2023. T. 11, № 4. S. 111–130. [In Rus].

14. *Sichinskij E. P.* Normativno-pravovaja baza kak uslovie jeffektivnoj organizacii proforientacionnoj raboty // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovanija. 2025. № 3 (47). S. 19–30. [In Rus].

15. *Slobodchikov V. I.* Psihologija obrazovanija cheloveka: stanovlenie sub#ektnosti v obrazovatel'nyh processah. M.: MODJeK, 2000. 384 s. [In Rus].

16. *Braun V., Clarke V.* Using Thematic Analysis in Psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3, no. 2. P. 77–101.

17. *Bronfenbrenner U.* The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.

18. *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum, 1985. 371 p.

19. *Denzin N. K.* The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: McGraw-Hill, 1978.

20. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills: ELGPN Tools. Jyväskylä, 2015. No. 4. 76 p.

21. *Flick U.* An Introduction to Qualitative Research. 6th ed. London: SAGE, 2018.

22. *Holman J.* Good Career Guidance: The Next Ten Years. London: The Gatsby Charitable Foundation, 2024. 96 p.

23. *Howard J. L., Bureau J. S., Guay F., et al.* Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16, no. 6. P. 1300–1323.

24. *Hsieh H.-F., Shannon S. E.* Three Approaches to Qualitative Content Analysis // Qualitative Health Research. 2005. Vol. 15, no. 9. P. 1277–1288.

25. OECD. Youth Not in Employment, Education or Training (NEET). Paris: OECD, 2025 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd.org/en/data/indicators/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.html (data obrashhenija: 16.07.2026).

26. *Savickas M. L.* The Theory and Practice of Career Construction // Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work / ed. by S. D. Brown, R. W. Lent. Hoboken, NJ: Wiley, 2005. P. 42–70.

27. *Schreier M.* Qualitative Content Analysis in Practice. London: SAGE, 2012. 272 p.

Информация об авторах

М. В. Аникеев — кандидат педагогических наук, эксперт Института образования НИУ ВШЭ
А. И. Кухарев — ведущий эксперт Лаборатории управления школой Института образования НИУ ВШЭ

Information about the authors

M. V. Anikeev — PhD (Education), Expert at the HSE Institute of Education
A. I. Kuharev — Lead Expert, School Management Laboratory, HSE Institute of Education

Ю. А. Афонькина

Т. В. Кузьмичева

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 140–153.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 140–153.

Научная статья
УДК 371.124-055.2; 316.37
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–140–153

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИВЕРЖЕННОСТЬ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ АРКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА МУРМАНСКА)

Юлия Александровна Афонькина[1], Татьяна Викторовна Кузьмичева[2]
[1, 2] ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет, Мурманск, Россия
[1] julia3141@tambler.ru, SPIN-код: 3952-2694, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4147-0634
[2] kuzmichevatv@mauniver.ru, SPIN-код: 7429-8120, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0210-798X

Аннотация. Смена парадигмы от «освоения» к «обживанию» Арктики предполагает, наряду с технологическими преобразованиями, развитие человеческого капитала территории. В данном ключе образование рассматривается как один из действенных социальных факторов решения этой задачи, что повышает требования к педагогу. В то же время педагог в Арктике, испытывая влияние высоких социальных ожиданий от результативности его профессиональной деятельности, осуществляет эту деятельность под влиянием экстремально неблагоприятных природно-климатических факторов. Такая ситуация повышает риски ухода из профессии и актуализирует проблему закрепления в профессии молодых педагогов. Целью исследования, представленного в статье, выступило создание рефлексивной картины профессиональной приверженности молодых педагогов Арктики, позволяющей определить способы рефлексивного управления ее развитием с учетом специфики данной картины. Методологию исследования составило научное представление о компонентной структуре профессиональной приверженности и ее авторское понимание как субъективно воспринимаемых человеком связей своей личности и профессии. Рефлексивная картина в авторской интерпретации рассматривается

© Афонькина Ю. А., Кузьмичева Т. В., 2026

как результат направленного самоанализа молодым педагогом ожиданий и реальности профессиональной деятельности, процесса адаптации на рабочем месте, увлеченности работой и мотивированности, удовлетворенности сделанным профессиональным выбором, что в совокупности дает представление о профессиональной приверженности. Авторами выявлены на основе анализа и интерпретации данных полуформализованного интервью характеристики проявлений профессиональной приверженности у молодых педагогов города Мурманска (n = 96). На основе обобщения полученных результатов разработана рефлексивная картина профессиональной приверженности молодых педагогов, включающая образы «социально-профессиональная кооперация», «самореализация», «безопасность и уверенность», с учетом которой определены способы рефлексивного управления развитием профессиональной приверженности в парадигме саморазвития личности в профессии.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, молодой педагог, адаптация, самореализация, личность.

Для цитирования: Афонькина Ю. А., Кузьмичева Т. В. Профессиональная приверженность молодых педагогов Арктики (на примере города Мурманска) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 140–153. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–140–153

Original article

PROFESSIONAL COMMITMENT OF YOUNG ARCTIC TEACHERS (THE CASE OF MURMANSK)

Yulia A. Afonkina[1], Tatyana V. Kuzmicheva[2]
[1, 2] Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia
[1] julia3141@tambler.ru, SPIN-code: 3952-2694, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4147-0634
[2] kuzmichevatv@mauniver.ru, SPIN-code: 7429-8120, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0210-798X

Abstract. The paradigm shift from the "development" to the "inhabitation" of the Arctic entails not only technological transformation but also the development of the region's human capital. In this context, education is regarded as one of the effective social factors in addressing this challenge, which places higher demands on educators. At the same time, educators in the Arctic face high social expectations regarding the effectiveness of their professional activities while working under extremely adverse climatic and environmental conditions. This situation increases the risk of leaving the profession and highlights the need to retain young educators in the profession.

The aim of this study was to develop a reflective profile of the professional commitment of young educators in the Arctic, enabling the identification of approaches to the reflective management of its development, taking into account the specific characteristics of this profile. The methodological framework was based on the scientific understanding of the component structure of professional commitment and the authors' conceptualization of it as the subjectively perceived connections between an individual's self and their profession.

In the authors' interpretation, a reflective profile is the result of an educator's purposeful self-analysis of expectations and the realities of professional practice, the process of workplace adaptation, work engagement and motivation, and satisfaction with their professional choice. Taken together, these elements provide an understanding of professional commitment.

Based on the analysis and interpretation of data from semi-structured interviews, the authors identified characteristics of the manifestations of professional commitment among young educators in Murmansk (n = 96). Based on a synthesis of the findings, the authors developed a

reflective profile of the professional commitment of young educators, comprising the following thematic representations: "socio-professional cooperation", "self-realization", and "security and confidence". Taking this profile into account, the authors proposed approaches to the reflective management of professional commitment development within the paradigm of personal self-development in the profession.

Keywords: professional activity, young teacher, adaptation, self-realization, personality.

For citation: Afonkina Yu. A., Kuzmicheva T. V. Professional Commitment of Young Arctic Teachers (the Case of Murmansk). *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):140–153. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–140–153

Введение. Развитие Арктической зоны Российской Федерации (АЗРФ) направлено на решение комплексных задач, таких как освоение природных ресурсов, обеспечение национальной безопасности, защита экосистем, создание условий для технологического лидерства. Стратегия развития Арктической зоны Российской Федерации [17] предполагает привлечение инвестиций и развитие их производственного потенциала по имеющимся конкурентным преимуществам. В то же время сегодня Арктика, имея важное геостратегическое положение и обладая мощными природными ресурсами, характеризуется острым дефицитом человеческого капитала как актива развития территории, низким уровнем социального здоровья населения, что показывают современные отечественные и зарубежные исследования [3; 12; 21]. Данные проблемы выступают в качестве сложных арктических вызовов. Вместе с тем в работах современных ученых отмечаются деструктивные процессы в социально-экономическом развитии Арктики, которые определяют разноплановый характер угроз стабильному развитию АЗРФ [13 и др.]. Важно отметить, что, по результатам исследования Л. Н. Белоножко [4], среди причин возможной миграции населения в другой регион преобладают не природно-климатические, а в совокупности социально-психологические и социально-экономические факторы.

В целом миграционный отток из арктических регионов представляет собой одну из наиболее острых проблем. Например, в Мурманской области коэффициент миграционного прироста, снижения (–) с 2020 по 2024 год отражает диапазон от –14,9 до –3,2 [15]. Вместе с тем, согласно арктическому прогнозированию, Мурманская область будет занимать к 2035 году второе место по показателям ресурсной добычи [16]. Таким образом, очевидна рассинхронизация между человеческими и сырьевыми ресурсами АЗРФ, что требует поиска новых комплексных решений, в том числе в сфере развития социальных институтов, среди которых образование занимает одно из ключевых мест в отношении формирования у молодежи позитивных установок на построение своей карьеры в Арктике, а педагог выступает как актор данного процесса.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме. Смена парадигмы от «освоения» к «обживанию» Арктики предполагает повышение качества образования как одного из важнейших социальных институтов, влияющих на развитие человеческого капитала. Педагог, решая данную задачу на арктических территориях, с одной стороны, находится под влиянием высоких социальных ожиданий от результативности его профессиональной деятельности, а с другой — осуществляет эту деятельность при воздействии экстремально не-

благоприятных природно-климатических факторов.

В Мурманской области благодаря региональным мерам социальной поддержки и реализации Губернаторских проектов [2] объективируется тенденция к сокращению незанятых вакансий в образовательных организациях, однако для достижения пролонгированных эффектов региональной политики в сфере кадрового обеспечения системы образования на сегодняшний день важно актуализировать проблему закрепления в профессии для дальнейшего построения педагогами успешной профессиональной карьеры.

В отечественных и зарубежных работах вхождение в профессию рассматривается как важнейший этап построения профессиональной карьеры, когда перед выпускниками объективируется необходимость адаптации к новым обязанностям и правилам на рабочем месте, к навигации в школьной динамике, существенным образом изменяет их исходную мотивацию и реконструирует профессиональную идентичность [1; 5; 6; 8; 18; 22]. Среди факторов адаптации молодого педагога акцентируется фактор социальной поддержки/принятия и возможностей профессионального развития [24], побуждающих учителей оставаться в профессии.

Следует обратить особое внимание на концептуализации, в которых уход учителей на раннем этапе карьеры связывается не с отдельными контекстуальным и индивидуальными факторами, а с их сложной «переговорной динамикой» (negotiation) между индивидуальными и контекстуальными факторами. Например, показана зависимость восприятия начинающими учителями своих профессиональных мотивов и их важности от ситуационного контекста [19].

Отметим, что выявленные факторы и закономерности этапа вхождения педагога в профессию применимы, но недостаточны для понимания специфики данного процесса на арктических территориях. Работы, раскрывающие влияние специфики арктических территорий на профессиональную деятельность и личность педагогов немногочисленны, однако их результаты показывают необходимость учета территориального контекста (В. В. Белов и И. А. Куницына [3], Ю. А. Журавлева [9]). Территориальный контекст оказывает влияние на педагога как субъекта образовательных отношений через особенности контингента обучающихся, специфику социальных связей в местных сообществах, региональные особенности системы образования, рынка труда, социального уклада, природно-климатическую нагрузку, что требует расширения территориально зависимых исследований данной проблематики.

В концептуальном ключе в качестве психологического механизма закрепления молодых педагогов в профессии нами рассматривается профессиональная приверженность, где закрепление выступает практическим результатом ее развития.

Категория профессиональной приверженности учителей в отечественных исследованиях представлена структурными компонентами, разработанными на основе модификации трехкомпонентной модели N. J. Allen, J. P. Meyer [20]: аффективность, нормативность, устойчивость; профессиональная активность, профессиональная идентификация (С. А. Минюрова, А. И. Калашников [14]). Е. П. Ермолаевой [7] профессиональная приверженность рассматривается через мотивацию труда, при этом акцентируется профессиональная компетентность, отражающая личностную причастность

к профессии и ментальную принадлежность к профессиональной морали.

В зарубежной науке распространение получил подход M. Stan, которой на основе адаптации модели приверженности было выявлено, что именно аффективный компонент как эмоциональная привязанность к профессии в большей степени усиливается с приобретением профессионального педагогического опыта, чем, например, чувство долга или чувство вынужденности оставаться в профессии [25].

Также в зарубежных исследованиях раскрываются факторы удержания учителей в профессии, что связывается с обеспечением существенных изменений в образовании [22–24; 26]. Так, установлено, что приверженность начинающего учителя к преподаванию связана с мотивированностью, готовностью учиться, увлеченностью своей работой, а также с оценкой своего карьерного выбора как стóящего и позитивного, с помощью которого педагоги могут оказать влияние на жизнь учеников [19; 24]. Выявлена связь профессиональной приверженности с самоэффективностью педагогов, которая демонстрирует прямое влияние приверженности на качество образовательных результатов [26].

В целом зарубежные подходы к профессиональной приверженности не противоречат взглядам отечественных ученых.

Таким образом, профессиональная приверженность, как показывают результаты исследований, представляя собой многомерный конструкт, не сводится к лояльности организации и (или) к осознанию сложностей ухода из профессии, а отражает ценностно-смысловой, нормативный, содержательный, интерактивный профессиональные контексты и формируется под влиянием синергии контекстуальных и индивидуальных факторов. Обобщение авторских подходов позволяет сделать вывод о профессиональной приверженности как механизме установления связей личности и профессии, от качественных характеристик которых зависит закрепление педагога в профессии и построение карьеры.

Итак, проблема нашего исследования определяется противоречием между объективной социальной потребностью АЗРФ в закреплении в профессии молодых педагогов и недостаточной изученностью их профессиональной приверженности.

Целью нашего исследования выступило создание рефлексивной картины профессиональной приверженности молодых педагогов Арктики, позволяющей определить способы рефлексивного управления развитием с учетом специфики данной картины. При этом рефлексивное управление рассматривается в контексте синергетической парадигмы как направленное на саморазвитие субъектов системы образования.

Методология и методы. Разработка дизайна эмпирического исследования профессиональной приверженности у молодых педагогов Арктики (на примере Мурманска), подходов к анализу и интерпретации результатов опиралась на представленные научные подходы к профессиональной приверженности, позволяющие нам ее рассматривать как субъективно воспринимаемые человеком связи (их характер, содержание, выраженность, динамику) своей личности и профессии.

Понимание профессиональной приверженности молодого педагога как динамичной и многогранной конструкции, которая формируется сложным взаимодействием индивидуальных убеждений, представлений и оценок, социальных контекстов и институциональных структур, ориентирует

эмпирическое исследование на разработку конструктов и использование методов, позволяющих выявить и объективировать содержание субъективно переживаемых отношений «человек — профессия», детерминируемых совокупностью контекстуальных и индивидуальных факторов. В исследовании нами предлагается конструкт «*рефлексивная картина профессиональной приверженности*», понимаемая как результат направленного самоанализа молодым педагогом ожиданий и реальности профессиональной деятельности, процесса адаптации на рабочем месте, увлеченности работой и мотивированности, удовлетворенности сделанным профессиональным выбором, что в совокупности дает представление о профессиональной приверженности.

Базой исследования выступили образовательные организации Мурманска. Выбор базы исследования определяется тем, что Мурманск по классификации арктических городов относится к одной из баз освоения Арктики, является ее ключевым многофункциональным центром, выделяющимся в своей зоне влияния в сфере образования, культуры и численности населения [10].

Выборку составили 96 молодых педагогов — выпускников Мурманского арктического университета, обучавшихся по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, осуществляющих профессиональную деятельность в образовательных организациях не более 3 лет. Имеют стаж профессиональной деятельности после завершения обучения в университете менее 1 года — 33,3%, 1–2 года — 25%, 2–3 года — 41,7. 50% участников опроса работают в школах, 33,3% — в детских садах, 14,5% — в учреждениях дополнительного образования и 2,1% — в колледже. Все испытуемые женского пола в возрасте 23–29 лет, постоянно проживают на территории Мурманска и не имеют миграционных установок.

Исследование поводилось с использованием полуформализованного интервью. Длительность интервью составляла от одного до полутора часов. Разработанный план интервью включал следующие тематические блоки: ожидание/реальность и адаптация в педагогическом коллективе; увлеченность работой, мотивированность, удовлетворенность сделанным профессиональным выбором. При обработке результатов интервью в соответствии с целью исследования нами применялась качественно-количественная стратегия.

Результаты исследования, обсуждение. *Ожидание и реальность. Адаптация в педагогическом коллективе.* В ответах всех молодых педагогов — участников интервью проявился более или менее явный диссонанс между ожиданиями от своей профессии на момент окончания вуза и профессиональной реальностью на рабочем месте. 77 человек (80,2%) отметили, что проявились несоответствия, но не носили долгосрочного критического характера. О глубоком, и даже стрессовом, диссонансе рассказали 11 информантов (11,4%). Они описывали свое состояние как «шок», «страх», «стресс», «растерянность», «непонимание», «удар по самооценке», «разочарование». Основные несоответствия ожиданий и реальности профессиональной деятельности на этапе адаптации касались «бумажной нагрузки», отстраненности родителей от образовательного процесса, делегирования «чужого функционала», а также формализма в выполнении некоторыми педагогами своих обязанностей («*все для галочки*»). Тем не менее молодые педагоги отметили, что большинство несоответствий их ожиданиям удалось устранить во взаи-

модействии с более опытными коллегами и администрацией при погружении в профессию.

Об успешном прохождении и завершении адаптации в коллективе заявили большинство информантов — 66 из 96 (68,8%).

Исп. 18: «Адаптация прошла на отлично, коллеги поддерживали на всех этапах работы»).

Тем не менее информантами были отмечены трудности адаптации на рабочем месте. Содержание трудностей, с которыми они столкнулись в образовательных организациях, касалось у большинства социально-профессиональной коммуникации, о чем рассказал 81 человек из 96 (84,4%), — это незнание правил, сложившихся в организации, стилей привычного профессионального поведения давно работающих коллег, индивидуальных и личностных особенностей представителей коллектива.

Сложности в период адаптации у 51 молодого педагога (53,1%) отражали непонимание распределения зон ответственности и полномочий в образовательной организации *(Исп. 53: «Мне не сразу удалось разобраться и четко узнать, кто за что отвечает и к кому можно обратиться по тому или иному вопросу. А такая потребность возникала почти ежедневно»).* Также отмечалось, что было сложно привыкнуть к новым требованиям в силу своих особенностей темперамента или черт характера.

Адаптация на рабочем месте затрудняется необходимостью учитывать образовательные потребности разнородного контингента обучающихся, что отразили 45 информантов (46,9%): например, непонимание, как организовать ребенка с проблемным поведением, всем ученикам подобрать разные задания, как реагировать, когда ребенок встал и вышел из класса.

Затрудняла для молодых педагогов адаптацию разница в возрасте с коллегами, что, по мнению 25 информантов (26,0%), определяет недостаточное взаимопонимание в сфере как профессионального, так и личного общения.

Исп. 5: «Личные взаимоотношения с более взрослыми коллегами очень трудно складывались. Видимо, они молодежь считают легкомысленной. А я сразу очень ответственно ко всему относилась».

Отмечалась в качестве трудностей адаптации перестройка самоощущения в связи с приобретением новой социальной роли, о чем рассказали 11 информантов (11,5%).

Исп. 7: «Я впервые пришла в свою школу не как ученица или выпускница. Такое сильное чувство, что вроде все знакомо и все по-другому… Понадобилась перестройка того, что уже не мой учитель, а мой коллега».

Кроме того, в ответах молодых педагогов отразились такие факторы, как загруженность документацией, сложности выстраивания коммуникации с родителями, большое количество детей в классах, нехватка поддержки, а также неуверенность в своих силах.

Большинство информантов — 78 человек (81,2%) — заявили о том, что получали помощь в период адаптации, которая оказалась для них эффективной: чаще это помощь от коллег и администрации и реже (примерно для одной трети молодых педагогов) — от преподавателей университета, кураторов своих учебных групп, бывших однокурсников, родителей.

На процесс адаптации положительное влияние оказывает благоприятный психологический климат в коллективе. 58 молодых педагогов (60,4%) рассказали о доброжелательных отношениях, уважении и отзывчивости коллег, что, по их мне-

нию, определяющим образом помогло им адаптироваться.

Молодые педагоги считают важными для адаптации на рабочем месте собственные коммуникативные качества. 31 человек из 96 высказались о роли своей коммуникабельности, умения общаться и договариваться с людьми.

Высказывания менее четверти информантов касались знаний методики преподавания, понимания специфики работы с детьми определенного возраста как факторов успешной адаптации, любви к детям и профессии.

Увлеченность работой, мотивированность, удовлетворенность профессиональным выбором

Большинство молодых педагогов (70 из 96 (72,9%) профессионально мотивированы и удовлетворены своим профессиональным выбором. В наибольшей степени их мотивируют успехи детей.

Исп. 77: «Дети, конечно, прежде всего радуют. Их успехи помогают на многое не обращать внимания. С детьми у меня все в порядке, нет проблем, а есть реальные результаты».

Также мотивирующую роль имеют возможности приобретать новые профессиональные компетенции, позволяющие применять современные технологии, увлекает проектная работа, где можно себя проявить, благоприятный психологический климат в коллективе.

Молодые педагоги, которые рассказали о своей низкой удовлетворенности, преимущественно объясняли ее сложностями социально-профессиональной коммуникации с субъектами образовательных отношений.

Исп. 80: «Отношения в коллективе както не сложились, я сама по себе. Не очень понятно, к кому по какому вопросу можно обратиться, а требования о-го-го какие! Иногда кажется, что их именно для молодых педагогов придумали, чтобы они уходили из школы поскорее… Нет, я пока уходить не собираюсь».

Исп. 13: «Самое сложное — это родители, все что-то требуют, а сами не хотят подключаться. Это же их дети! Иногда такого наслушаешься, что на работу идти не хочется. Можно, конечно, и работу поменять. Но я всегда хотела работать с детьми».

Также участниками исследования отмечалась высокая бюрократическая нагрузка, смысл которой непонятен и, по мнению опрошенных, не имеет прямого отношения к педагогической работе с детьми.

Исп. 3: «Я, конечно, просто в эйфории на работу устраивалась, о-о-о, наконец-то. А тут бумаги навалились, с детьми некогда работать».

В ответах информантов, заявивших о своей низкой профессиональной мотивации, фигурировало описание негативных переживаний: неуверенности, растерянности, чувства небезопасности.

Исп. 23: «Не хочется кого-то подвести, но мне очень сложно… Сложно все удержать в голове, на все быстро реагировать, сложно, когда знаешь, что спросят по полной, а ты не знаешь, как поступить…»

Молодые педагоги отметили, что в текущем году у них появлялись мысли уйти из профессии, о чем рассказали 57 информантов, однако у большей части участников исследования они возникали периодически и не имели устойчивого характера. Ряд высказываний касался зависимости динамики профессионального самоощущения от характера социального взаимодействия и временного периода.

Исп. 7: «В конце учебного года ощущается усталость. В течение года, в случае взаимодействия с адекватными понимающими родителями, состояние «заряженное».

Исп. 51: «Усталость накапливается, конечно, тут не до вдохновения, но стараюсь… Что-то интересное с детьми придумаешь — и силы появляются».

Следует обратить особое внимание на тот факт, что даже информанты, отмечающие положительную профессиональную мотивацию, указывали на ее снижение или неустойчивость по сравнению с мотивацией на момент завершения обучения в вузе.

В целом в высказываниях молодых педагогов проявились три модели отношения к профессиональной деятельности в текущей ситуации. Первая модель — работают стабильно, но без вдохновения. Вторая модель отражает увлеченность профессией, например, в таких высказываниях, как «*все получается, я просто кайфую», «готова горы свернуть», «вдохновение каждый день»*. Третья модель подразумевает дезориентацию в выполнении профессиональных функций, истощение, хроническую усталость (*«я в тупике», «нет сил, больше не могу», «не ожидала, что будет так трудно, сил уже почти нет»*).

Итак, анализ результатов интервью позволяет отметить у большинства из участников исследования наличие профессиональной приверженности в их субъективной картине «Я и моя профессия». Фиксируется устойчивая тенденция к ориентации молодых педагогов на установление продуктивных социально-профессиональных отношений. Трудности и одновременно способы их преодоления молодые педагоги видят в сфере социально-профессиональной коммуникации, где они фиксируют сложные взаимосвязи личных и производственных взаимодействий, в том числе обусловленные межпоколенческими разногласиями, неясностью регламентов и сфер ответственности в коллективе, трудностью установления контактов с родителями. Кроме того, в данном качестве часто отмечается бюрократическая нагрузка, смысл которой непонятен молодым педагогам, а также необходимость адаптировать образовательный процесс к потребностям разного контингента обучающихся.

Итак, с контекстуальной точки зрения для профессиональной приверженности молодых педагогов важны психологический климат (уважение, доверие, отзывчивость), границы профессионального функционала в соответствии с профессиональной ролью, определяемой должностью, квалификацией; регуляторы социально-профессиональной коммуникации; формы и содержание социально-профессиональной кооперации по горизонтали (молодой педагог — молодой педагог) и вертикали (молодой педагог — администрация — наставник), внутри и вне образовательной организации, социально-профессиональные статусы, основанные не на факторе возраста, а на прозрачных критериях и возможностях профессионального роста. С индивидуальной точки зрения имеют значение адаптационные ресурсы (активизация через поддержку мотивации и повышение удовлетворенности), коммуникативные качества (укрепление через разные форматы безопасной профессиональной кооперации), уверенность (формирование через методическую помощь и наставничество, а также личную поддержку).

В рефлексивной картине профессиональной приверженности молодых педагогов выделяется ряд устойчивых образов, определяющих способы рефлексивного управления ее развитием, которые могут позволить достичь синергии контекстуальных и индивидуальных факторов:

1. Образ *«социально-профессио-*

нальная кооперация»: актуализируется через четкую и понятную молодому педагогу регуляцию социально-профессиональных взаимодействий, определение профессиональных ролей и статусов, связанных с ними зон ответственности и функционала, что достижимо в разрезе развития организационной культуры как альтернативы бюрократическому формату «распоряжение — исполнение — контроль».

Возможные способы рефлексивного управления: рефлексивные сессии по картированию профессиональных ролей и зон ответственности, диалог о вертикальных и горизонтальных взаимодействиях, внедрение практики «рефлексивный круг», рефлексия организационной культуры с использованием кейсов для определения мишеней проектных преобразований.

2. Образ «*самореализация*» раскрывается через создание условий социального признания путем обогащения компетенций молодого педагога в сфере освоения и разработки инновационных педагогических технологий, влияющих на образовательные результаты детей, выполнения творческих задач, командной проектной работы.

Возможные способы рефлексивного управления: ведение рефлексивного дневника собственно педагогического опыта, портфолио достижений с собственными рефлексивными комментариями и комментариями экспертов, командная рефлексия на разных этапах проектной работы, рефлексивное интервью с наставником о зонах самореализации, этических дилеммах и путях их разрешения, рефлексия решения творческих задач.

3. Образ «*безопасность и уверенность*» отражает уверенность в развитии своих педагогических способностей, получении помощи коллег, открытости и безоценочности профессионального диалога с более опытным педагогом, предоставлении возможности выбора, где это целесообразно, принятии во внимание его мнения при разрешении проблемных ситуаций, поддержке и обогащении личностных ресурсов.

Возможные способы рефлексивного управления: рефлексия ситуаций выбора, рефлексивный анализ проблемных ситуаций со сменой социально-профессиональных ролей, еженедельный педагогический чек-аут, совместное с наставником построение визуальной карты «Зоны опасности/безопасности в профессии», парная рефлексия «Я и мой наставник», рефлексивное моделирование «Безопасный класс», «Мои профессиональные якоря» и т. п., создание банка своих профессиональных успехов, освоение приемов тайм-менеджмента, восстановления личностных ресурсов.

Рефлексивная картина профессиональной приверженности, предполагающая отбор способов рефлексивного управления ее развитием, позволит выстроить дифференцированные профессиональные траектории в логике: совместное действие — рефлексия — влияние — принадлежность.

Заключение. Проведенное исследование позволило разработать рефлексивную картину профессиональной приверженности молодых педагогов, проживающих на арктической территории, что вносит вклад в решение проблемы закрепления педагогических кадров в профессии. Анализ результатов интервью позволил выявить три ключевых образа, характеризующих профессиональную приверженность молодых педагогов Мурманска, а именно «социально-профессиональная кооперация», «самореализация», «безопасность и уверенность».

Результаты предпринятого исследования молодых педагогов Арктики (на при-

мере Мурманской области) с теоретической точки зрения расширят научные представления о специфике ранних этапов профессионального становления педагога с позиции развития профессиональной приверженности. В практическом смысле полученные результаты позволят определить решения для их оптимальной поддержки на этапе вузовской подготовки и закрепления в профессии. Предложенные в рамках парадигмы саморазвития личности в профессии способы создают практические перспективы для снижения рисков ухода молодых педагогов из профессии.

Дальнейшие исследования изучаемой проблематики мы видим в аспекте выявления специфики профессиональной приверженности педагогов сельских и городских поселений, удаленных территорий, закрытых территориальных образований в АЗРФ, а также особенностей развития у педагогов, длительно проживающих в Арктике и мигрировавших из других регионов России в сравнительной парадигме.

Список источников

1. *Андреева Е. В., Ронжина Н. В.* Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов в образовательных учреждениях и пути их преодоления // Российский научный журнал «Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований». 2025. № 2 (18). С. 98–102.
2. Арктические возможности в Мурманской области: по программам «Арктический учитель» и «Земский учитель» можно получить до 1 млн рублей // Портал о развитии Арктики GoArctic.ru [Электронный ресурс]. URL: https://goarctic.ru/nauka/-sergey-chernyshyev-o-vklade-fundamentalnoy-nauki-v-razvitie-arktiki/ (дата обращения: 11.06.2026).
3. *Белов В. В., Куницына И. А.* Теоретические и методические основы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, работающих в Арктической зоне // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2022. С. 144–165.
4. *Белоножко Л. Н.* Особенности социального здоровья населения Арктического региона // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2021. Т. 14, № 3. С. 24–44.
5. *Бечиев Ш. Ш., Федорчук Ю. М.* Профессиональная готовность молодых педагогов // Человек и образование. 2024. № 1. С. 62–71.
6. *Воронов И. И.* Факторы, влияющие на профессиональные намерения молодых педагогов и побуждающие их закрепиться в профессии: сборник трудов конференции // Современное образование: инновации, вызовы и решения: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Киселевск, 29 окт. 2025 г.) / редкол.: О. С. Цепова [и др.]. 2025. Чебоксары: ИД «Среда», 2025. С. 131–140.
7. *Ермолаева Е. П.* Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 4. С. 51–59.
8. *Жигулев Г. О.* Андрагогический подход в технологии сопровождения развития профессионализма молодых педагогов колледжа // Цифровое право. 2026. № 1. С. 68–75.
9. *Журавлева Ю. А.* Ресурсный подход к профессиональному благополучию педагогов в условиях Крайнего Севера // Вестник Югорского государственного университета. 2022. Выпуск 1 (64). С. 226–232.
10. *Замятина Н. Ю., Гончаров Р. В.* Арктическая урбанизация: феномен и сравнительный анализ // Вестник Московского университета. Серия 5. География. 2020. № 4. С. 69–82.
11. *Золотарева А. В., Мухамедьярова Н. А., Харисова И. Г. и др.* Состояние постдипломного сопровождения молодых педагогов в регионах Российской Федерации // Образование и наука. 2024. Т. 24. Вып. 10. С. 48–81.
12. *Казанин А. Г., Казанина М. А.* Проблемы стратегического развития промышленного потенциала нефтегазового комплекса и человеческих ресурсов российской Арктики: коллективная монография. СПб.: Реноме, 2024. 216 с.
13. *Корчак Е. А.* Долгосрочная динамика социального пространства арктических территорий России // Арктика и Север. 2020. № 38 (1-2020). С. 121–139 [Электронный ресурс]. URL: https://rucont.ru/efd/718720 (дата обращения: 11.06.2026).

14. *Минюрова С. А., Калашников А. И.* Профессиональная приверженность педагогов как показатель психологической готовности к внедрению профессионального стандарта // Образование и наука. Т. 19, № 8. 2017. С. 90–108.

15. Мурманская область в цифрах / Федеральная служба государственной статистики, Территориальный. Мурманск, 2025. 122 с.

16. *Пилясов А. Н., Котов А. В.* Российская Арктика-2035: полимасштабный прогноз // Экономика региона. 2024. № 20 (2). С. 369–394 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2024-2-3 (дата обращения: 11.06.2026).

17. Указ Президента Российской Федерации от 26.10.2020 № 645 О Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45972 (дата обращения: 10.05.2026).

18. *Шушпанова А. В., Третьякова В. С.* Исследование профессиональных трудностей начинающего учителя // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 127–146 [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-127-146 (дата обращения: 11.06.2026).

19. *Abramson L. L., Schachter E. P.* Beginning Teachers Navigating Identity Development Transitions: Identity Motives and Commitment to Teaching // Education Sciences. 2024. P. 1–23.

20. *Allen N. J., Meyer J. P.* The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization // Journal of Occupational Psychology. 1990. Vol. 63, no. 1. P. 1–18.

21. *Collins B., Kumral M.* Environmental sustainability, decision-making, and management for mineral development in the Canadian Arctic // International Journal of Sustainable Development & World Ecology. 2020. Vol. 27, Iss. 4. P. 297–309.

22. *Eren E. U., Atay D.* Constructing Professional Identities: The Role of School Climate in Early-Career University Teachers // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. 2025. P. 1–19.

23. *Reid J. W., Polizzi S. J., Zhu Y., et al.* Perceived Network Bridging Influences the Career Commitment Decisions of Early Career Teachers // International Journal of STEM Education. 2023. P. 1–13.

24. *Schaefer L., Long J. S., Clandinin D. J.* Questioning the Research on Early Career Teacher Attrition and Retention // Alberta Journal of Educational Research. 2012. P. 106–121.

25. *Stan M. M.* Professional Commitment in Teachers: Comparative Study // Научни трудове на Русенския университет. 2009. Т. 48, серия 6.2. С. 148–150.

26. *Vijayavarathan-R. K., Óskarsdóttir E., Beaton Mh. C., et al.* Developing Teachers' Professional Self-Efficacy for Rural Schools in the Circumpolar North: Lessons for Teacher Education // Journal of Teacher Education and Educators. 2022. Vol. 11, no. 3. P. 293–308.

References

1. *Andreeva E. V., Ronzhina N. V.* Problemy professional'noj adaptacii molodyh pedagogov v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah i puti ih preodolenija // Rossijskij nauchnyj zhurnal «Teleskop: zhurnal sociologicheskih i marketingovyh issledovanij». 2025. № 2 (18). S. 98–102. [In Rus].

2. Arkticheskie vozmozhnosti v Murmanskoj oblasti: po programmam «Arkticheskij uchitel'» i «Zemskij uchitel'» mozhno poluchit' do 1 mln rublej // Portal o razvitii Arktiki GoArctic.ru [Jelektronnyj resurs]. URL: https://goarctic.ru/nauka/-sergey-chernyshyev-o-vklade-fundamentalnoy-nauki-v-razvitie-arktiki/ (data obrashhenija: 11.06.2026). [In Rus].

3. *Belov V. V., Kunicyna I. A.* Teoreticheskie i metodicheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija professional'noj dejatel'nosti pedagogov, rabotajushhih v Arkticheskoj zone // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2022. S. 144–165. [In Rus].

4. *Belonozhko L. N.* Osobennosti social'nogo zdorov'ja naselenija Arkticheskogo regiona // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologija. Jekonomika. Politika. 2021. T. 14, № 3. S. 24–44. [In Rus].

5. *Bechiev Sh. Sh., Fedorchuk Ju. M.* Professional'naja gotovnost' molodyh pedagogov // Chelovek i obrazovanie. 2024. № 1. S. 62–71. [In Rus].

6. *Voronov I. I.* Faktory, vlijajushhie na professional'nye namerenija molodyh pedagogov i pobuzhdajushhie ih zakrepit'sja v professii: sbornik trudov konferencii // Sovremennoe obrazovanie: innovacii, vyzovy i reshenija: materialy Vseross. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchast. (Kiselevsk, 29 okt. 2025 g.) / redkol.: O. S. Cepova [i dr.]. 2025. Cheboksary: ID «Sreda», 2025. S. 131–140. [In Rus].

7. *Ermolaeva E. P.* Professional'naja identichnost' i marginalizm: koncepcija i real'nost' (stat'ja pervaja) // Psihologicheskij zhurnal. 2001. T. 22, № 4. S. 51–59. [In Rus].

8. *Zhigulev G. O.* Andragogicheskij podhod v tehnologii soprovozhdenija razvitija professionalizma molodyh pedagogov kolledzha // Cifrovoe pravo. 2026. № 1. S. 68–75. [In Rus].

9. *Zhuravleva Ju. A.* Resursnyj podhod k professional'nomu blagopoluchiju pedagogov v uslovijah Krajnego Severa // Vestnik Jugorskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. Vypusk 1 (64). S. 226–232. [In Rus].

10. *Zamjatina N. Ju., Goncharov R. V.* Arkticheskaja urbanizacija: fenomen i sravnitel'nyj analiz // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 5. Geografija. 2020. № 4. S. 69–82. [In Rus].

11. *Zolotareva A. V., Muhamed'jarova N. A., Harisova I. G. i dr.* Sostojanie postdiplomnogo soprovozhdenija molodyh pedagogov v regionah Rossijskoj Federacii // Obrazovanie i nauka. 2024. T. 24. Vyp. 10. S. 48–81. [In Rus].

12. *Kazanin A. G., Kazanina M. A.* Problemy strategicheskogo razvitija promyshlennogo potenciala neftegazovogo kompleksa i chelovecheskih resursov rossijskoj Arktiki: kollektivnaja monografija. SPb.: Renome, 2024. 216 s. [In Rus].

13. *Korchak E. A.* Dolgosrochnaja dinamika social'nogo prostranstva arkticheskih territorij Rossii // Arktika i Sever. 2020. № 38 (1-2020). S. 121–139 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://rucont.ru/efd/718720 (data obrashhenija: 11.06.2026). [In Rus].

14. *Minjurova S. A., Kalashnikov A. I.* Professional'naja priverzhennost' pedagogov kak pokazatel' psihologicheskoj gotovnosti k vnedreniju professional'nogo standarta // Obrazovanie i nauka. T. 19, № 8. 2017. S. 90–108. [In Rus].

15. Murmanskaja oblast' v cifrah / Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki, Territorial'nyj. Murmansk, 2025. 122 s. [In Rus].

16. *Piljasov A. N., Kotov A. V.* Rossijskaja Arktika-2035: polimasshtabnyj prognoz // Jekonomika regiona. 2024. № 20 (2). S. 369–394 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2024-2-3 (data obrashhenija: 11.06.2026). [In Rus].

17. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 26.10.2020 № 645 O Strategii razvitija Arkticheskoj zony Rossijskoj Federacii i obespechenija nacional'noj bezopasnosti na period do 2035 goda [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45972 (data obrashhenija: 10.05.2026). [In Rus].

18. *Shushpanova A. V., Tret'jakova V. S.* Issledovanie professional'nyh trudnostej nachinajushhego uchitelja // Innovacionnaja nauchnaja sovremennaja akademicheskaja issledovatel'skaja traektorija (INSAJT). 2024. № 1 (17). S. 127–146 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-127-146 (data obrashhenija: 11.06.2026). [In Rus].

19. *Abramson L. L., Schachter E. P.* Beginning Teachers Navigating Identity Development Transitions: Identity Motives and Commitment to Teaching // Education Sciences. 2024. P. 1–23.

20. *Allen N. J., Meyer J. P.* The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization // Journal of Occupational Psychology. 1990. Vol. 63, no. 1. P. 1–18.

21. *Collins B., Kumral M.* Environmental sustainability, decision-making, and management for mineral development in the Canadian Arctic // International Journal of Sustainable Development & World Ecology. 2020. Vol. 27, Iss. 4. P. 297–309.

22. *Eren E. U., Atay D.* Constructing Professional Identities: The Role of School Climate in Early-Career University Teachers // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. 2025. P. 1–19.

23. *Reid J. W., Polizzi S. J., Zhu Y., et al.* Perceived Network Bridging Influences the Career Commitment Decisions of Early Career Teachers // International Journal of STEM Education. 2023. P. 1–13.

24. *Schaefer L., Long J. S., Clandinin D. J.* Questioning the Research on Early Career Teacher Attrition and Retention // Alberta Journal of Educational Research. 2012. P. 106–121.

25. *Stan M. M.* Professional Commitment in Teachers: Comparative Study // Nauchni trudove na Rusenskija universitet. 2009. T. 48, serija 6.2. S. 148–150.

26. *Vijayavarathan-R. K., Óskarsdóttir E., Beaton Mh. C., et al.* Developing Teachers' Professional Self-Efficacy for Rural Schools in the Circumpolar North: Lessons for Teacher Education // Journal of Teacher Education and Educators. 2022. Vol. 11, no. 3. P. 293–308.

Информация об авторах
Ю. А. Афонькина — доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и коррекционной педагогики, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики
Т. В. Кузьмичева — доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики

Information about the authors
Yu. A. Afonkina — Dr. Sc. (Sociology), PhD (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy, Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy
T. V. Kuzmicheva — Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy

А. В. Ковалевский

Е. А. Терентьев

И. А. Груздев

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 154–176.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 154–176.

Научная статья
УДК 316.74:37
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–154–176

ВОСПРИЯТИЕ ВКЛАДА ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И СТРАТЕГИЙ ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЕЖИ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНОК ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ, КОЛЛЕДЖЕЙ И ВУЗОВ

Андрей Владимирович Ковалевский[1], Евгений Андреевич Терентьев[2], Иван Андреевич Груздев[3]
[1] ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск, Россия
[2–3] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
[1] 012551@togudv.ru, SPIN-код: 9731-9040, ORCID: 0000-0003-1576-337X
[2] eterentev@hse.ru, SPIN-код: 1432-6440, ORCID: 0000-0002-3438-2786
[3] igruzdev@hse.ru, SPIN-код: 6726-7312, ORCID: 0000-0003-3939-7909

Аннотация. В условиях структурных дисбалансов рынка труда связь образовательного опыта с формированием навыков и выбором работы остается предметом научной и управленческой дискуссии. На Дальнем Востоке проблема усугубляется оттоком населения и нехваткой кадров. Цель исследования — оценить, как последний завершенный уровень образования (школа, колледж или вуз) связан с воспринимаемыми источниками формирования навыков, оценкой востребованности диплома, использованием полученных знаний и приоритетами выбора работы. В качестве эмпирической базы статьи выступают данные онлайн-опроса (CAWI) работающей молодежи ДФО в возрасте 22–24 лет, проведенного в ноябре — декабре 2024 года (N = 990). Сравнение групп выполнено с помощью дескриптивной статистики и таблиц сопряженности. Наиболее заметные различия зафиксированы в субъективных оценках вос-

© Ковалевский А. В., Терентьев Е. А., Груздев И. А., 2026

требованности диплома. Выше всего ее оценивают выпускники вузов, ниже всего — выпускники школ. Использование полученных в ходе обучения знаний и навыков на работе различается слабо. Выпускники вузов чаще ориентируются на конкретную компанию в конкретном регионе, тогда как выпускники школ и колледжей преимущественно на сам регион. Значимых различий в готовности к переезду или фактическом переезде не выявлено. Для политики это означает, что диплом вуза сохраняет сигнальную ценность, но не гарантирует применения знаний; колледжам важно повышать «читаемость» квалификации, а для работающих без профессионального образования создавать программы доучивания и подтверждения навыков.

Ключевые слова: вклад образования, формирование навыков, востребованность диплома, стратегии трудоустройства, работающая молодежь, Дальний Восток России.

Финансирование: исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (HSE-BR-2025-008).

Для цитирования: Ковалевский А. В., Терентьев Е. А., Груздев И. А. Восприятие вклада образования в формирование навыков и стратегий трудоустройства молодежи Дальнего Востока: сравнительный анализ оценок выпускников школ, колледжей и вузов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 154–176. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–154–176

Original article

PERCEIVED CONTRIBUTION OF EDUCATION TO SKILL FORMATION AND EMPLOYMENT STRATEGIES AMONG YOUNG PEOPLE IN THE RUSSIAN FAR EAST: COMPARING SCHOOL, VOCATIONAL COLLEGE, AND UNIVERSITY GRADUATES

Andrey V. Kovalevskii[1], Evgenii A. Terentev[2], Ivan A. Gruzdev[3]
[1] Pacific National University, Khabarovsk, Russia
[2–3] National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
[1] 012551@togudv.ru, SPIN-code: 9731-9040, ORCID: 0000-0003-1576-337X
[2] eterentev@hse.ru, SPIN-code: 1432-6440, ORCID: 0000-0002-3438-2786
[3] igruzdev@hse.ru, SPIN-code: 6726-7312, ORCID: 0000-0003-3939-7909

Abstract. Amid structural imbalances in the labour market, the relationship between educational experience and the formation of skills and job choice remains a subject of academic and policy debate. In the Russian Far East, the problem is exacerbated by population outmigration and labour shortages. The study aims to assess how the last completed level of education (school, vocational college, or university) is associated with perceived sources of skill formation, perceived demand for educational credentials, the use of acquired knowledge at work, and job choice priorities. The empirical basis is an online survey (CAWI) of employed young people aged 22–24 in the Russian Far East, conducted in November — December 2024 (N = 990). The groups were compared using descriptive statistics and contingency tables. The most notable differences were found in subjective assessments of credential demand — university graduates rate their credentials highest, while school graduates rate them lowest. The use of knowledge and skills acquired during education at work differs only weakly across groups. University graduates are more likely to prioritise a specific employer in a specific region, whereas school and vocational college graduates tend to prioritise the region itself. No significant differences were found in willingness to relocate or actual relocation after graduation. For policy, this implies that a university degree retains signalling value but does not guarantee the application of knowledge; vocational colleges need to improve the "readability" of their qualifications, and

for those working without formal professional education, upskilling programmes and skill validation mechanisms should be developed.

Keywords: contribution of education, skill formation, credential demand, employment strategies, working youth, Russian Far East.

Funding: The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at HSE University (HSE-BR-2025-008).

For citation: Kovalevskii A. V., Terentev E. A., Gruzdev I. A. Perceived Contribution of Education to Skill Formation and Employment Strategies among Young People in the Russian Far East: Comparing School, Vocational College, and University Graduates. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):154–176. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–154–176

Введение. В исследовательской литературе и публичном дискурсе связь полученного образования и последующей профессиональной занятости обычно описывают через вопросы квалификации выпускника и соответствие содержания его подготовки запросам рынка труда. Такая рамка кажется устойчивой, пока рынок труда остается относительно предсказуемым, а сам переход от учебы к работе выглядит как последовательная биография. В случае Дальнего Востока (регионов Дальневосточного федерального округа — ДФО) эта схема для молодежи выглядит несколько иначе. Образовательная траектория работающей молодежи неразрывно связана с вопросами мобильности.

Для макрорегиона характерно устойчивое кадровое противоречие [1]. Долгое время фиксируется отток населения и так называемый западный дрейф, но та же территория постоянно испытывает потребность в работниках разной квалификации. Недостаток кадров закрывается вахтовой занятостью, временными трудовыми потоками и попытками внешнего привлечения специалистов для их потенциального закрепления, иногда вплоть до верхнеуровневых региональных управленческих позиций. Поэтому вопрос образования здесь нельзя свести к подготовке выпускника как таковой. Он сразу упирается в более широкий механизм циркуляции трудовых ресурсов.

Работающая молодежь в этом контексте интересна тем, что представители данной группы уже вышли на рынок труда, тогда как недавний образовательный опыт все еще остается в памяти и может быть отрефлексирован. В нашем опросе работающая молодежь оценивает свой опыт обучения в школе, колледже или вузе после столкновения с рынком труда и необходимостью применять полученные в образовательной организации знания и навыки в рабочих задачах. Среди работающей молодежи ДФО заметную долю составляют выпускники организаций СПО; сохраняется и группа тех, кто начал работать сразу после школы, без завершенного профессионального образования. Сравнение этих групп позволяет изучать различия в стратегиях и восприятии раннего перехода от образования к занятости, учитывая общий возрастной и региональный контекст.

Сегодня в научной литературе хорошо описаны общие проблемы перехода от образования к рынку труда [2; 4; 16; 20; 25]. Реже сопоставляется самооценка выпускников школ, колледжей и вузов внутри одной возрастной когорты уже работающей молодежи. Цель исследования состоит в оценке того, как последний завершенный

уровень образования связан с восприятием источников формирования навыков, востребованности диплома, использования полученных знаний и приоритетов выбора работы у работающей молодежи ДФО. В центре анализа находятся респонденты 22–24 лет.

Эмпирический анализ разделен по двум блокам. Первый объединяет субъективно воспринимаемые источники формирования навыков и использование знаний в текущей работе. Второй касается оценки востребованности диплома и приоритетов выбора работы; прямые показатели пространственной мобильности используются для проверки миграционных интерпретаций. В работе поставлены четыре исследовательских вопроса:

1. Различается ли восприятие источников формирования навыков у работающей молодежи в зависимости от последнего завершенного уровня образования (школа, колледж или вуз)?

2. Как респонденты с разным последним завершенным уровнем образования оценивают востребованность своего диплома у работодателей?

3. Различается ли восприятие использования полученных в процессе обучения знаний и навыков в текущей работе в зависимости от последнего завершенного уровня образования?

4. Как связаны последний завершенный уровень образования, приоритеты выбора работы и прямые показатели пространственной мобильности?

Эмпирическая база строится на данных онлайн-опроса, где представлены самооценки работающей молодежи по выделенным показателям. Анализ показывает, как молодые работники связывают свой образовательный опыт с трудовой практикой. Эти связи рассматриваются через источники формирования навыков и применение знаний, затем через оценку диплома, выбор места работы и показатели переезда.

Обзор литературы. Проблема перехода молодежи от системы образования к рынку труда объединяет исследования в социологии образования, экономике труда и социологии молодежи. К числу основных подходов относятся теория человеческого капитала и сигнальная теория [20; 24], сравнительный анализ перехода от образования к работе в разных институциональных контекстах [23; 27], исследования поведения российской молодежи [3; 8] и работы о пространственной мобильности выпускников. Систематические сравнения выпускников общего, среднего профессионального и высшего образования внутри одной возрастной когорты работающей молодежи остаются редкими. Обзор литературы далее выстроен вокруг источников формирования навыков и способов оценки положения при трудоустройстве. Вопросы выбора работы и пространственной мобильности рассматриваются в общей рамке перехода от образования к занятости.

Источники формирования навыков у работающей молодежи с разным уровнем образования. В международной литературе содержание навыков выпускников традиционно описывается через противопоставление общего и профессионального треков образования. Эрик Ханушек с соавторами на материале нескольких стран ОЭСР показал, что профессиональное образование облегчает первый выход на рынок труда за счет более прицельной подготовки, однако со временем универсальные компетенции выпускников программ общего послешкольного образования дают им преимущество в адаптации к изменяющемуся спросу на труд [20]. Этот эффект жизненного цикла получил подтвержде-

ние и в работах, где изучалась связь образования и рынка труда [16]. Они показывают, что плотность институциональных связей между образовательными организациями и работодателями оказывается важнее формального уровня программы.

Другая исследовательская линия — изучение метапредметных навыков и компетенций, не сводимых к конкретной профессии. К их числу относятся способность к самостоятельному обучению, критическое мышление и саморегуляция, формирование которых в большей мере связано с университетской средой, чем с атмосферой профессиональных училищ и колледжей [13]. В частности, эмпирические работы, выполненные на основе интервью с британскими студентами, фиксируют разрыв между формальным дипломом и тем, что выпускники называют реальной подготовкой к работе. Студенты вузов все чаще считают, что диплом сам по себе недостаточен, и активно ищут дополнительные возможности для наращивания компетенций: стажировки, проекты, подработку во время учебы [25]. Это согласуется с данными российских исследований, свидетельствующих о высокой распространенности совмещения учебы и работы у российских студентов и о том, что трудовой опыт начинает формировать профессиональные навыки еще до получения диплома [8].

Для выпускников программ СПО ключевым источником навыков остается производственная практика и обучение на рабочем месте. Значительная часть профессиональных компетенций формируется в режиме обучения через участие, то есть через выполнение задач рядом с более опытными коллегами, через получение обратной связи и расширение зоны ответственности [19]. Рабочее место само по себе может быть самостоятельной педагогической средой со своими возможностями и ограничениями [14]. Эти концепции релевантны и для выпускников школ, рано вышедших на рынок труда. Их навыки в значительной мере оказываются продуктом профессиональной социализации, что подтверждают и российские исследования молодежной занятости [11].

Восприятие востребованности диплома на рынке труда. Восприятие востребованности диплома на рынке труда исследуется в двух пересекающихся традициях: теория сигналов и кредениализм. Работы экономистов, ставшие классическими, показывают, что диплом исполняет роль сигнала о ненаблюдаемых характеристиках работника, что, в свою очередь, объясняет устойчивый возврат к образованию даже в условиях, когда содержание программ не вполне соответствует требованиям рабочих мест [24]. Обзор исследований за несколько десятилетий показывает, что сигнальная функция диплома сохраняется, но ее устойчивость существенно зависит от страны, отрасли и доли населения с данным уровнем образования [15]. Анализ больших данных рынка труда фиксирует постепенное ослабление сигнальной функции диплома в условиях массовизации высшего образования и его замещения альтернативными сигналами, среди которых портфолио, рекомендации, цифровые следы трудового опыта работника [17].

Сравнительные работы по переходу от образования к рынку труда в странах Европы показывают, что выпускники программ профессионального образования (как среднего, так и высшего) воспринимают диплом как более читаемый работодателем сигнал, чем выпускники общеобразовательных программ [22; 27]. Российские исследования фиксируют устойчиво высокую субъективную цен-

ность высшего образования при одновременном снижении объективной премии за дополнительные годы обучения. Капелюшников показывает, что отдача от высшего образования в России в номинальном выражении остается положительной, но ее динамика за последнее десятилетие неустойчива, особенно для женщин и для выпускников нестоличных вузов [2]. Константиновский и его коллеги фиксируют, что для значительной части российской молодежи диплом о высшем образовании воспринимается не столько как сигнал квалификации, сколько как проходной билет, обеспечивающий доступ к ряду профессиональных позиций [4].

Приоритеты выбора работы и пространственная мобильность молодежи с разным образовательным опытом. Траектории молодежи на рынке труда дифференцируются по нескольким измерениям: устойчивость занятости, скорость первого трудоустройства, отраслевая и пространственная мобильность, готовность к смене работы. Исследование на материале 11 стран показывает, что страны с сильной институциональной связкой между профессиональным образованием и работодателями демонстрируют более быстрый и устойчивый переход выпускников СПО к занятости по профилю подготовки, тогда как в системах с доминированием общего образования переход растягивается и сопровождается более высокой горизонтальной мобильностью [23]. Выпускники общих образовательных программ чаще проходят через серию временных контрактов, прежде чем закрепиться на устойчивой позиции [27]. Наличие формальных связей между образовательной организацией и индустрией снижает не только продолжительность поиска работы, но и риск образовательного несоответствия в первой занятости [16].

Исследования траекторий выпускников, обучавшихся в образовательных организациях, расположенных на территориях, удаленных от столиц, показывают, что лучшие выпускники чаще покидают удаленные регионы: крупные университеты стягивают в себя больше талантливых студентов, чем способен абсорбировать локальный рынок труда, в результате чего часть выпускников системно выталкивается в столичные агломерации [26]. Выпускники программ СПО, по данным этого же исследования, демонстрируют более низкую межрегиональную мобильность и плотнее привязаны к локальному рынку труда. Для России этот сюжет особенно актуален для регионов Дальнего Востока. Так, Бляхер и Ковалевский фиксируют устойчивый западный дрейф и кадровое противоречие Дальнего Востока [1], а Мироненко с соавторами — несоответствие подготовки кадров и спроса работодателей в макрорегионе [7].

Российские исследования трудовых траекторий молодежи показывают, что выпускники вузов чаще выстраивают карьерно ориентированную стратегию, предполагающую подбор работодателя, готовность к смене города, ориентацию на профессиональный рост [8]. Выпускники СПО чаще остаются в регионе обучения, занимают позиции по профилю подготовки, но имеют более ограниченные возможности вертикальной мобильности [11]. Выпускники школ оказываются на рынке труда в условиях наименьшей институциональной поддержки: их первая работа чаще возникает через ближайшую вакансию или социальные сети, а профессиональная траектория формируется уже постфактум, через доучивание на рабочем месте. Исследования в ряде других стран говорят о том, что воспринимаемая ценность диплома и фактическое поведение

работодателей могут не совпадать: даже сильный сигнал высшего образования не гарантирует устойчивой занятости, если на локальном рынке отсутствуют рабочие места соответствующего уровня сложности [17; 21]. Схожие выводы получены и на эмпирических данных по России [5]: высшее образование не всегда работает как социальный лифт, а распространенное представление о вузе как об универсальном механизме восходящей мобильности не соответствует действительности. Траектории внутри высшего образования различаются. Выпускники, пришедшие в вуз после СПО, чаще воспроизводят высокий субъективный статус, а значит, такая траектория не является вторичной или менее престижным маршрутом. В более ранней работе [6] на аналогичном массиве данных (проект Траектории в образовании и профессии НИУ ВШЭ) показано, что путь «школа — вуз — работа» не описывает все реальные маршруты выпускников. Авторы выделяют несколько типичных траекторий, среди которых линейные, карьерные, реверсивные, отложенные, нестабильные и транзитные.

Предыдущие исследования позволяют предположить, что образовательный опыт связан с тем, как молодые люди выходят на рынок труда, оценивают свою квалификацию и востребованность документа об образовании. При этом исследования редко сопоставляют школьную, СПО и вузовскую группы внутри одной возрастной когорты работающей молодежи и в одном региональном контексте. Представленный ниже анализ оценивает связь между последним завершенным уровнем образования и самооценками респондентов. Прямые показатели рассмотрения переезда и фактического перемещения используются как проверка интерпретаций, основанных на приоритетах выбора работы.

Методы и данные. Эмпирическую основу исследования составили данные онлайн-опроса работающей молодежи Дальнего Востока. Исходная совокупность охватывала респондентов 18–24 лет, которые постоянно проживали в ДФО, работали и на момент опроса не обучались очно в школе, колледже или вузе. Для статьи отобрана когорта в возрасте 22–24 лет. Такой выбор уменьшает возрастную неоднородность сравниваемых групп и фиксирует ранний этап трудовой биографии.

Полевой этап проходил с 22 ноября по 19 декабря 2024 года. Данные собирались методом электронной анкеты для самозаполнения (CAWI) на платформе EnjoySurvey. Рекрутинг был организован через потребительские онлайн-панели и региональных рекрутеров, приглашавших участников по месту работы и проживания. Из 4911 человек, начавших заполнение анкеты, 1281 респондент был исключен на этапе скрининга, 1699 человек не завершили опрос. После очистки в массив вошли 1932 анкеты. Возрастному критерию 22–24 года соответствовали 1007 респондентов; 17 человек выбрали вариант «другое» в вопросе о последней образовательной организации и были исключены из межгруппового сравнения. Итоговая аналитическая выборка составила 990 человек: школьная группа — 169, группа СПО — 478, вузовская группа — 343.

Выборка носила целевой характер. К участию приглашались респонденты, соответствующие возрастному, территориальному и трудовому критериям. Жесткое квотирование не применялось, но в ходе сбора данных контролировалось присутствие разных возрастных групп, мужчин и женщин, жителей разных субъектов ДФО. Результаты не дают точной репрезентации всей работающей молодежи Дальнего Востока, но позволяют увидеть различия

между образовательными траекториями в одной макрорегиональной рамке.

Основная переменная, которая использовалась для сравнения групп респондентов, опиралась на ответы на вопрос: «Какую образовательную организацию вы окончили последней (в какой последней вы учились)?» В анализ вошли респонденты, выбравшие варианты: 1) школа, гимназия или лицей (категория укрупнена, и далее мы для ее обозначения используем формулировку «выпускники школ»); 2) колледж или техникум (категория укрупнена, и далее для ее обозначения мы используем формулировку «выпускники СПО»); 3) вуз (далее для обозначения этой категории мы используем формулировку «выпускники вузов»). Важно отметить, что эта переменная отражает уровень последней образовательной организации, которую респондент указал как оконченную. Она может не совпадать с наивысшим достигнутым уровнем образования. Для вузовской группы окончание программы дополнительно уточнялось вопросом о завершенном уровне высшего образования.

Зависимые переменные, которые использовались для анализа, разделяются на два аналитических блока. Первый включает субъективные оценки преимущественного источника формирования навыков и использования полученных знаний в текущей работе. Второй блок охватывает субъективную оценку востребованности диплома и стратегию выбора работы. Для проверки миграционных интерпретаций дополнительно использованы вопросы о рассмотрении переезда из региона последнего обучения и о фактической смене постоянного места жительства после окончания обучения. Формулировки вопросов и варианты ответа приведены в примечаниях к рисункам; полное распределение по навыкам дано в Приложении 1.

Статистический анализ строился на таблицах сопряженности. Связи между последним завершенным уровнем образования и категориальными переменными проверялись с помощью критерия χ^2 Пирсона; для оценки размера связи рассчитывался V Крамера. Для анализа связи между последним законченным уровнем образования и субъективной оценкой преимущественных источников формирования навыков применялась поправка Холма. Технические пропуски исключались отдельно по каждому вопросу, поэтому валидное число наблюдений для субъективной оценки навыков варьируется от 978 до 987. Ответ «затрудняюсь ответить» в основных расчетах рассматривался как содержательная категория. Для оценки востребованности диплома и использования знаний на рабочем месте проведен дополнительный анализ без этой категории.

Результаты. Результаты представлены в четырех аналитических блоках, которые связаны с четырьмя ключевыми исследовательскими вопросами. Последовательно рассматриваются: воспринимаемые источники формирования навыков, использование полученных знаний в текущей работе, оценка востребованности диплома, а также приоритеты выбора работы и прямые показатели пространственной мобильности. В целом по всем рассмотренным показателям наиболее контрастные различия между группами зафиксированы в субъективной оценке востребованности диплома на рынке труда: выпускники вузов оценивают свой документ об образовании заметно выше, чем выпускники колледжей, а выпускники школ — значительно ниже. При этом использование полученных знаний и навыков в текущей работе различается

между группами гораздо слабее, а после исключения ответов «затрудняюсь ответить» статистическая значимость этих различий вовсе исчезает. В восприятии источников формирования навыков группы демонстрируют ожидаемые профили: выпускники вузов чаще связывают развитие надпрофессиональных навыков и теоретических знаний с учебными занятиями, выпускники СПО выделяют роль производственной практики в освоении профессионально-технических навыков, а школьная группа в наибольшей степени указывает рабочее место как основной источник большинства навыков. Что касается приоритетов выбора работы, выпускники вузов чаще ориентируются на конкретную компанию в конкретном регионе, тогда как выпускники школ и колледжей — преимущественно на регион без жесткой привязки к работодателю. Вместе с тем прямые показатели пространственной мобильности (рассмотрение переезда и фактическая смена места жительства) не обнаруживают значимых различий между группами, что не позволяет напрямую связывать заявленные приоритеты с миграционным поведением.

Источники формирования навыков у работающей молодежи. Последний завершенный уровень образования значимо связан с субъективной оценкой преимущественного источника формирования навыков по большинству из пунктов (рис. 1). Статистически значимые различия ($p < 0,05$) выявлены в отношении 15 из 17 навыков, после поправки Холма статистическая значимость сохраняется по 12 пунктам. Размеры связей во всех случаях невелики: V Крамера варьируется от 0,064 до 0,169. Наиболее сильные различия между группами фиксируются в отношении способности к обучению (V = 0,169), самоконтроля и самоорганизации (V = 0,157), профессионально-технических навыков (V = 0,145) и базовых теоретических знаний (V = 0,140).

Выпускники вузов чаще других указывают на преимущественный вклад учебных занятий в формирование навыков и знаний. Это особенно заметно для способности к обучению (75% против 63% у выпускников СПО и 48% у выпускников школ), самоконтроля и самоорганизации (59%, 42% и 33% соответственно) и базовых теоретических знаний (79%, 68% и 58%).

Выпускники СПО значимо чаще указывают производственную практику как основной источник формирования профессиональных (технических) навыков — так ответили 41% респондентов этой группы, тогда как среди выпускников вузов таких 30%, а среди выпускников школ — только 20%. По ряду прикладных навыков доля учебных занятий у выпускников СПО близка к вузовской, однако вклад практики в их самооценках выражен гораздо сильнее. Такое распределение согласуется с принципами организации программ СПО, где производственная практика является обязательным элементом подготовки, хотя опрос не позволяет оценить ее реальное качество или продолжительность. Выпускники школ значительно чаще других групп указывают рабочее место как основной источник навыков — оно названо таковым по десяти из семнадцати компетенций. Например, для навыков поиска, интерпретации и обобщения информации доли учебных занятий и работы совпадают (по 43%). Работу как главный источник профессионально-технических навыков указали 49% выпускников школ, навыков общения и разрешения конфликтов — также 49%, умения работать в команде — 48%. С трудовой дисциплиной, инициативностью и

стрессоустойчивостью работу связывают по 54% респондентов этой группы. Эти данные подтверждают значительную роль практического трудового опыта в самооценке навыков у тех, кто не продолжил образование после школы [14; 19]. Вместе с тем не по всем навыкам различия между группами достигают статистической значимости. Статистически значимых различий между группами не обнаружено в отношении стрессоустойчивости ($\chi^2 = 8{,}095$; df = 4; N = 984; p = 0,088; V = 0,064) и базовых цифровых навыков ($\chi^2 = 8{,}498$; df = 4; N = 983; p = 0,075; V = 0,066). После применения поправки Холма статистическая значимость исчезает также для соблюдения трудовой дисциплины, знания иностранного языка и технологической грамотности. Эти результаты ограничивают вывод о систематической образовательной дифференциации всех навыков. В целом полученные результаты демонстрируют устойчивую тенденцию: выпускники вузов чаще связывают формирование надпрофессиональных навыков и теоретических знаний с учебными занятиями; выпускники СПО выделяют производственную практику как важный источник формирования навыков и знаний; выпускники школ в наибольшей степени указывают на рабочее место как преимущественный источник формирования навыков и знаний. При этом размеры выявленных связей невелики. Кроме того, часть наблюдаемых различий может объясняться неодинаковой продолжительностью трудового стажа — к 22–24 годам выпускники школ, как правило, успевают провести на рынке труда больше времени, чем недавние выпускники вузов.

Оценка востребованности диплома на рынке труда. Восприятие востребованности документа о последнем завершенном уровне образования значимо различается между группами ($\chi^2 = 108{,}514$; df = 6; N = 990; $p < 0{,}001$; V = 0,234). Это наиболее сильная связь среди всех показателей, рассматриваемых в исследовании. После исключения ответов «затрудняюсь ответить» связь сохраняется, но становится слабее ($\chi^2 = 48{,}673$; df = 4; N = 896; $p < 0{,}001$; V = 0,165). Полученные результаты отражают самооценку респондентами своих позиций на рынке труда и не измеряют фактическую отдачу от образования [15; 18]. Выпускники вузов оценивают свой диплом как наиболее востребованный: высокую востребованность отметили 42% респондентов этой группы. Для сравнения: среди выпускников СПО таких 33%, а среди выпускников школ — только 9%. Низкую востребованность выбрали 11%, 10% и 19% соответственно. Таким образом, вузовский диплом воспринимается как более востребованный, однако размер связи частично обусловлен разной долей затруднившихся с ответом.

Выпускники СПО демонстрируют профиль ответов, близкий к вузовскому: треть респондентов оценивает востребованность диплома как высокую, около половины — как среднюю, примерно десятая часть — как низкую. Это распределение показывает, что большинство выпускников СПО соотносят свой диплом с ожиданиями работодателей.

Выпускники школ дают иные оценки: 9% выбрали высокую востребованность, 46% — среднюю, 19% — низкую. Эти результаты требуют осторожной интерпретации, поскольку вопрос анкеты содержал формулировку «востребованность вашего диплома», тогда как для выпускников школы корректным документом является аттестат. Часть различий между группами может быть связана именно с этой особенностью измерения.

Навык	Школа	Колледж	Вуз
Профессиональные (технические) навыки	**Работа** 49%	**Практика** 41%	**Учебные занятия** 37%
Навыки общения, переговоров, разрешения конфликтов	**Работа** 49%	**Учебные занятия** 36%	**Учебные занятия** 43%
Сотрудничество, работа в команде	**Работа** 48%	**Работа** 36%	**Учебные занятия** 50%
Соблюдение трудовой дисциплины	**Работа** 54%	**Работа** 40%	**Работа** 42%
Поиск новых идей, приемов работы	**Работа** 53%	**Работа** 39%	**Учебные занятия** 46%
Поиск, интерпретация и обобщение информации	**Учеба/ работа** 43%	**Учебные занятия** 48%	**Учебные занятия** 58%
Ответственность, принятие решений	**Работа** 49%	**Работа** 42%	**Учебные занятия** 44%
Инициативность и предпринимательство	**Работа** 54%	**Работа** 41%	**Учебные занятия** 40%
Самоконтроль, самоорганизация	**Работа** 51%	**Учебные занятия** 42%	**Учебные занятия** 59%
Работа в режиме многозадачности	**Работа** 51%	**Работа** 43%	**Учебные занятия** 46%
Способность к обучению	**Учебные занятия** 48%	**Учебные занятия** 63%	**Учебные занятия** 75%
Стрессоустойчивость	**Работа** 54%	**Работа** 45%	**Работа** 41%
Базовые теоретические знания	**Учебные занятия** 58%	**Учебные занятия** 68%	**Учебные занятия** 79%
Знание иностранного языка	**Учебные занятия** 68%	**Учебные занятия** 74%	**Учебные занятия** 80%
Базовые цифровые навыки	**Учебные занятия** 57%	**Учебные занятия** 62%	**Учебные занятия** 62%
Продвинутые цифровые навыки	**Учебные занятия** 51%	**Учебные занятия** 56%	**Учебные занятия** 45%
Технологическая грамотность	**Учебные занятия** 43%	**Учебные занятия** 49%	**Учебные занятия** 48%

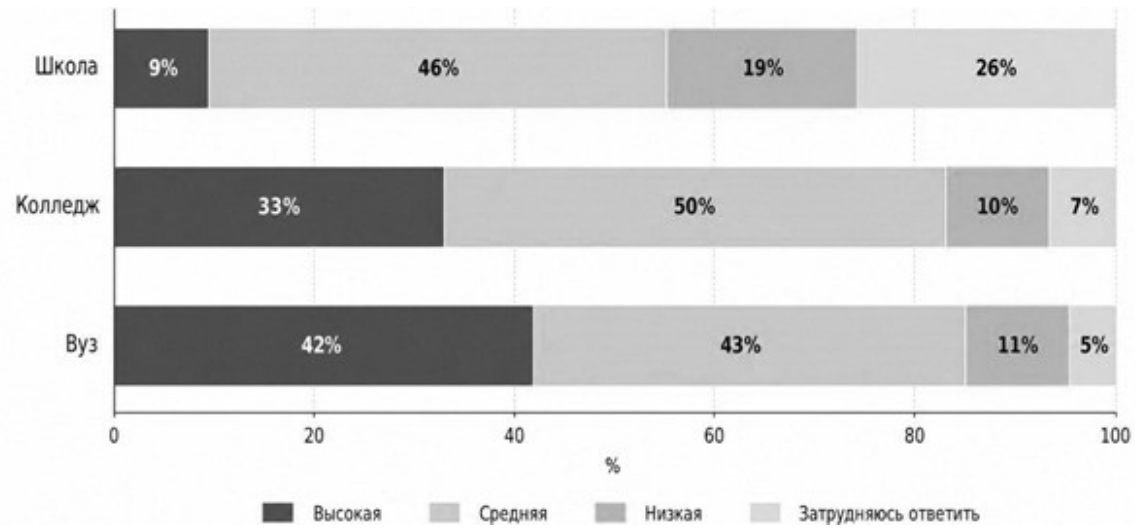
Учебные занятия Практика Работа Учеба/работа

Примечание. Вопрос: «Где вы преимущественно приобрели основные навыки/компетенции: во время учебных занятий в самой образовательной организации, на производственных практиках в компаниях или на вашей работе (если она у вас есть/была)?». На рисунке показан вариант ответа с наибольшей долей в каждой группе. Размеры групп: выпускники школ — 169, выпускники СПО — 478, выпускники вузов — 343. Валидное число наблюдений по отдельным навыкам варьируется от 978 до 987. Полное распределение приведено в Приложении 1, статистические характеристики — в Приложении 2.

Рисунок 1. Сравнение вклада институтов формирования знаний и навыков в зависимости от уровня образования, в % (полная таблица в Приложении 1)

Особого внимания заслуживает сравнение доли затруднившихся с ответом: она составляет 26% в группе выпускников школ, тогда как в группе СПО — 7%, а в вузовской — 5%. Это различие можно интерпретировать двояко. С одной стороны, оно отражает воспринимаемую востребованность образовательного документа как такового: выпускники профессиональных учебных заведений демонстрируют более высокую определенность в оценках. С другой — оно указывает на доступность для самого респондента понятного языка описания собственной подготовки при трудоустройстве. Профессиональное образование (вуз или колледж) задает такую рамку через уровень и специальность, тогда как у выпускников школ образовательная позиция хуже переводится в рыночные категории, а формулировка вопроса о «дипломе» дополнительно увеличивает долю неопределенных ответов. Таким образом, зафиксированные различия могут свидетельствовать не только о разной востребованности документов, но и о разной «читаемости» образовательного опыта для самих его обладателей. Вместе с тем фактические решения работодателей и параметры текущей занятости остаются за пределами данного анализа.

Использование полученных знаний и навыков в текущей работе. Связь между последним завершенным уровнем образования и самооценкой использования полученных знаний и навыков на текущей работе статистически значима, однако ее размер невелик (χ^2 = 16,308; df = 8; N = 990; p = 0,038; V = 0,091). Положительные ответы (сумма вариантов «полностью согласен» и «скорее согласен») дали 61% выпускников вузов, 58% выпускников СПО и 52% выпускников школ. Разрыв между крайними значениями составляет 9 процентных пунктов. Однако при детальном рассмотрении распределения ответов выявляется менее очевидная картина. Выпускники школ заметно чаще других выбирают категоричный вариант «полностью согласен» — 28% против 23% в обеих группах с профессиональным об-



Примечание. Вопрос: «Как бы вы оценили востребованность вашего диплома на рынке труда, у работодателей?» Размеры групп: выпускники школ — 169, выпускники СПО — 478, выпускники вузов — 343. $\chi^2(6, N = 990) = 108{,}514$; $p < 0{,}001$; V Крамера = 0,234.

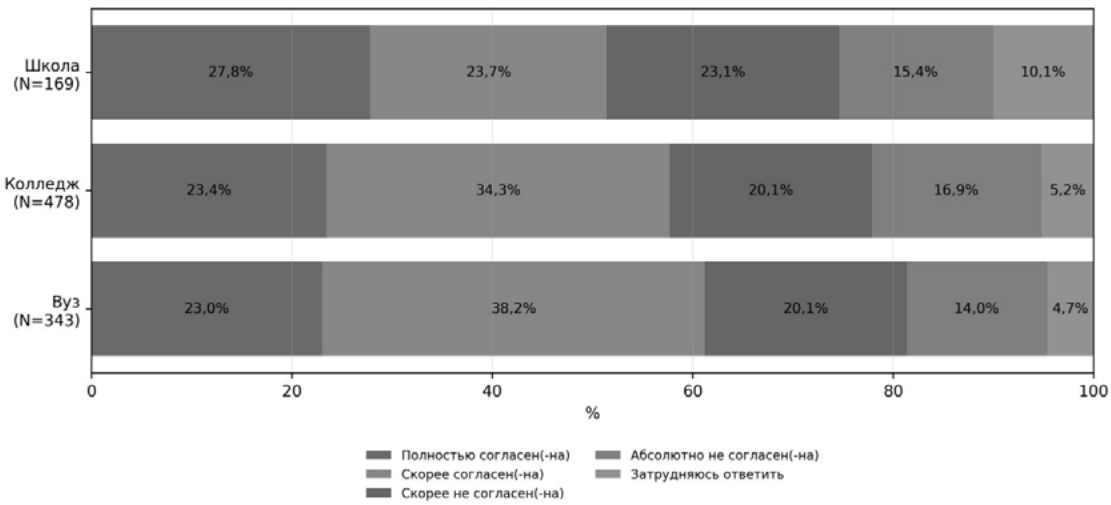
Рисунок 2. Оценка востребованности диплома на рынке труда в зависимости от последнего завершенного уровня образования, в %

разованием. В то же время ответ «скорее согласен» у них встречается реже (24%) по сравнению с выпускниками СПО (34%) и выпускниками вузов (38%).

По отрицательным ответам группы демонстрируют близкие значения. «Скорее не согласен» выбрали 23% выпускников школ и по 20% выпускников СПО и вузов; «абсолютно не согласен» — 15%, 17% и 14% соответственно. Это означает, что примерно каждый пятый-шестой респондент в каждой группе практически не использует знания, полученные в ходе обучения, а каждый четвертый — скорее не использует их. Ограниченное применение образования в работе оказывается распространенной практикой вне зависимости от его уровня.

Доля затруднившихся с ответом заметно выше среди выпускников школ — 10% против 5% в группах СПО и вузов. После исключения этой категории межгрупповая связь теряет статистическую значимость (χ^2 = 9,932; df = 6; N = 932; p = 0,128; V = 0,073). Таким образом, различия в использовании знаний на рабочем месте следует признать слабыми и неустойчивыми: они во многом определяются именно неопределившейся частью выпускников школ. На уровне межгруппового сравнения оценка востребованности образовательного документа различается сильнее, чем использование знаний в работе. При этом эти показатели связаны между собой. Так, респонденты, которые выше оценивают востребованность диплома или аттестата, чаще сообщают об использовании полученных знаний в текущей занятости. Сигнальная и практическая стороны образования в таком случае образуют разные, но связанные измерения раннего трудоустройства. Более слабые межгрупповые различия по использованию знаний могут означать, что текущая работа востребует лишь часть полученной подготовки независимо от последнего завершенного уровня образования.

Приоритеты выбора работы и связь с пространственной мобильностью. Распределение приоритетов при выборе



Примечание. Вопрос: «Оцените степень согласия с утверждением: "В своей текущей работе я использую те знания и навыки, которые я получил(а) в процессе обучения"». Размеры групп: выпускники школ — 169, выпускники СПО — 478, выпускники вузов — 343. $\chi^2(8, N = 990) = 16{,}308$; $p = 0{,}038$; V Крамера = 0,091.

Рисунок 3. Использование полученных знаний и навыков в текущей работе в зависимости от последнего завершенного уровня образования, в %

работы статистически значимо связано с последним завершенным уровнем образования, хотя размер этой связи невелик (χ^2 = 26,783; df = 10; N = 990; p = 0,003; V = 0,116). Наиболее контрастное различие касается ориентации на конкретную компанию в конкретном регионе: выпускники вузов выбирают этот вариант почти в полтора раза чаще (26%), чем выпускники СПО (17%) и выпускники школ (16%). Это может указывать на более оформленную профессиональную стратегию, при которой место работы соотносится с направлением подготовки и ожидаемыми условиями занятости.

Противоположная картина наблюдается в отношении приоритета региона без жесткой привязки к работодателю. Этот вариант чаще всего встречается у выпускников школ (36%) и выпускников СПО (37%), тогда как среди выпускников вузов таких заметно меньше — 28%. Для выпускников колледжей такая ориентация выглядит ожидаемой: программы СПО традиционно сильнее привязаны к локальному рынку труда, ориентированы на конкретных работодателей и предполагают прохождение практики на их базах. Выпускник колледжа чаще ищет работу в пределах территории, где его подготовка уже может быть соотнесена с понятными вакансиями.

Выпускники школ выделяются наиболее высокой долей тех, кто еще не искал работу: 11% против 4% в группе СПО и 5% среди выпускников вузов. Это позволяет предположить, что занятость для многих из них возникла не в результате целенаправленного поиска, а через ближайшую вакансию, знакомых, семейные связи или временное предложение. В таком случае поиск работы как отдельная стратегия просто не успевает оформиться: сначала возникает занятость, а профессиональная траектория собирается уже постфактум.

Более высокая доля выпускников вузов, ориентирующихся на конкретного работодателя в конкретном регионе, может иметь двойственные последствия. При наличии сильного работодателя такая избирательность способствует закреплению молодежи в Дальневосточном регионе. Однако при ограниченном выборе подходящих рабочих мест она может превращаться в канал поиска вакансий за пределами ДФО. Напротив, приоритет региона без привязки к компании, характерный для выпускников школ и СПО, может как удерживать их на территории (если есть работа), так и создавать риски оттока (если работа находится за пределами региона).

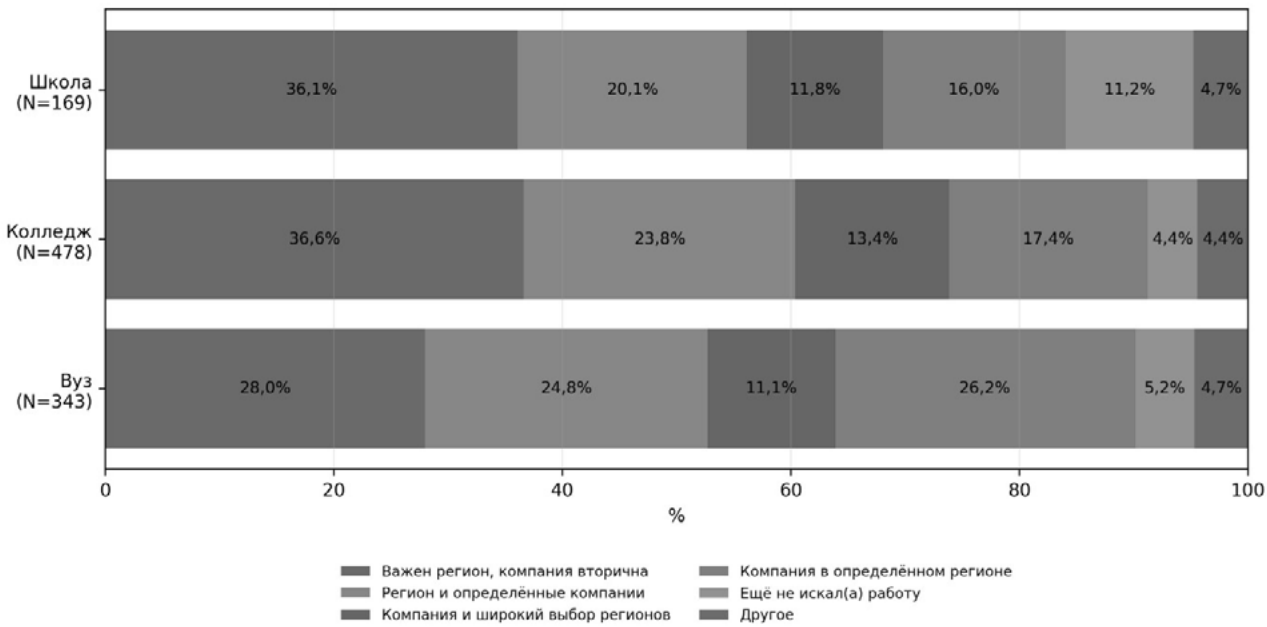
Для проверки гипотезы о связи образовательного опыта с миграционным поведением были использованы два прямых вопроса анкеты: рассматривал ли респондент возможность переезда из региона последнего обучения и менял ли он постоянное место жительства после окончания обучения.

Рассмотрение переезда оказалось распространенным во всех группах: 31,3% выпускников школ, 37,2% выпускников СПО и 40,6% выпускников вузов допускали такую возможность. Однако различия между группами статистически незначимы (χ^2 = 3,798; df = 2; N = 932; p = 0,150; V = 0,064). Фактически меняли постоянное место жительства после обучения 20,7% выпускников школ, 15,7% выпускников СПО и 16,6% выпускников вузов; связь здесь также не достигает статистической значимости (χ^2 = 2,267; df = 2; N = 990; p = 0,322; V = 0,048).

Таким образом, различия в заявленных приоритетах выбора работы не сопровождаются сопоставимыми различиями по

прямым показателям пространственной мобильности. Более высокая избирательность выпускников вузов в отношении сочетания компании и региона сама по себе не свидетельствует об их готовности покинуть Дальний Восток. Трактовка выпускников СПО как локально укорененной группы также не получает подтверждения через данные о реальных переездах. Результаты характеризуют лишь заявленные критерии выбора работы, тогда как реальные миграционные траектории требуют отдельного изучения с учетом направлений перемещения, времени переезда, причин выбора территории и последующего закрепления [8; 26].

Заключение и дискуссия. Проведенный анализ показывает, что последний завершенный уровень образования связан с различиями в том, как работающая молодежь воспринимает переход от учебы к занятости. Эти различия проявляются в оценке источников формирования навыков, востребованности диплома, использовании полученных знаний и приоритетах выбора работы. Наиболее контрастные различия зафиксированы в восприятии востребованности диплома, тогда как использование знаний на текущей работе различается между группами слабо и теряет статистическую значимость после исключения неопределившихся респондентов. Вклад исследования состоит в сравнении образовательных групп внутри одной возрастной когорты работающей молодежи и одного регионального контекста. Для Дальнего Востока такое сопоставление имеет особое значение, поскольку кадровый дефицит здесь сочетается с устойчивым оттоком населения и неустойчивой демографической динамикой [1; 10].



Примечание. Вопрос: «В ходе поиска работы вам было важно трудоустроиться в определенной(ых) компании(ях) или в определенном(-ых) регионе(-ах)?» Размеры групп: выпускники школ — 169, выпускники СПО — 478, выпускники вузов — 343. $\chi^2(10, N = 990) = 26{,}783$; $p = 0{,}003$; V Крамера = 0,116.

Рисунок 4. Приоритеты выбора работы в зависимости от последнего завершенного уровня образования, в %

В восприятии источников формирования навыков выпускники вузов чаще связывают надпрофессиональные навыки и теоретические знания с учебными занятиями, что согласуется с представлением об университетской среде как пространстве формирования гибких навыков и подтверждается российскими исследованиями о сохранении институциональной ценности высшего образования [3; 4; 13]. Для выпускников СПО наиболее заметна роль производственной практики в освоении профессиональных (технических) навыков — это соотносится с практикоориентированностью программ и значением связей между образовательными организациями и работодателями. Выпускники школ в наибольшей степени указывают рабочее место как основной источник профессионализации. В условиях кадрового дефицита рабочее место в субъективных оценках этой группы берет на себя часть функций первичной подготовки [11; 14; 19]. Вместе с тем размеры связей невелики, а по ряду навыков (стрессоустойчивость, базовые цифровые компетенции, дисциплина, иностранный язык, технологическая грамотность) статистически значимых различий не обнаружено, что ограничивает вывод о систематической дифференциации всех навыков. Часть наблюдаемых различий может объясняться неодинаковой продолжительностью трудового опыта: к 22–24 годам выпускники школ, как правило, успевают провести на рынке труда больше времени, чем недавние выпускники вузов.

Наиболее значимая дифференциация фиксируется в восприятии востребованности диплома: выпускники вузов оценивают свой документ заметно выше, чем выпускники СПО, а выпускники школ — значительно ниже. Это согласуется с исследованиями, фиксирующими устойчивую субъективную ценность высшего образования при неоднозначной динамике объективной отдачи от дополнительных лет обучения [2]. Вузовский диплом сохраняет значение понятного сигнала об образовательной позиции, который выпускник использует при соотнесении своей подготовки с требованиями рынка труда [15; 18]. Группа выпускников школ выделяется высокой долей затруднившихся с ответом — это различие можно интерпретировать не только как разную воспринимаемую востребованность документов, но и как разную «читаемость» образовательного опыта для самих респондентов: профессиональное образование задает понятную рамку через уровень и специальность, тогда как у выпускников школ образовательная позиция хуже переводится в рыночные категории. Вопрос о том, насколько субъективная востребованность диплома подтверждается решениями работодателей, остается открытым [15; 17].

Разрыв в оценках востребованности диплома не сопровождается сопоставимым разрывом в использовании полученных знаний на рабочем месте. Различия между группами по этому показателю слабы и неустойчивы, а после исключения неопределившихся респондентов статистическая значимость исчезает. Это ставит под вопрос распространенное представление о том, что более высокий уровень профессионального образования автоматически обеспечивает более непосредственное применение полученных навыков и знаний на рабочем месте. Данный результат позволяет поставить вопрос о соотношении сигнальной и практической функций образования — проблема уже обсуждалась в зарубежных и российских исследованиях [8; 12; 21]. При этом эмпирическое основание для сильного

вывода ограничено: массив не содержит показателей соответствия работы специальности или сложности задач, поэтому интерпретации через вертикальное или горизонтальное несоответствие остаются гипотетическими и требуют отдельной проверки. Региональный контекст кадрового дисбаланса создает для таких расхождений благоприятную почву, но индивидуальные траектории несоответствия остаются за рамками данного анализа [7].

Анализ приоритетов выбора работы показывает, что выпускники вузов чаще ориентируются на конкретную компанию в конкретном регионе, тогда как выпускники школ и СПО — преимущественно на регион без жесткой привязки к работодателю. Это согласуется с исследованиями мобильности выпускников периферийных территорий, где крупные университеты готовят больше специалистов, чем способен абсорбировать локальный рынок, а выпускники СПО плотнее связаны с региональной занятостью [8; 11; 26]. Более высокая избирательность выпускников вузов может иметь двойственные последствия: при наличии сильного работодателя она способствует закреплению в регионе, а при ограниченном выборе — превращается в канал поиска вакансий за его пределами. Однако прямые показатели пространственной мобильности (рассмотрение переезда и фактическая смена места жительства) не подтверждают значимых различий между группами. Более высокая избирательность вузовской группы сама по себе не свидетельствует о готовности покинуть Дальний Восток, а трактовка выпускников СПО как локально укорененной группы не получает подтверждения через данные о реальных переездах. Результаты характеризуют лишь заявленные критерии выбора работы, тогда как реальные миграционные траектории требуют отдельного изучения [26].

Таким образом, связь образования с ранним опытом занятости складывается из нескольких неравнозначных компонентов. Профессиональное образование связано с более определенной оценкой диплома и иным распределением воспринимаемых источников навыков, однако различия в использовании знаний на текущей работе слабы и чувствительны к способу обработки неопределенных ответов. Выпускники СПО чаще связывают профессиональные (технические) навыки с производственной практикой, но их диплом оценивается как менее востребованный, чем диплом вуза, — это может отражать сохраняющуюся иерархию образовательных документов даже при высокой практической направленности подготовки. Такой профиль согласуется с исследованиями, показывающими различия в положении выпускников разных уровней образования при выходе на рынок труда, и расходится с результатами, полученными в системах с тесной связью профессионального образования и работодателей, где СПО обычно обеспечивает более упорядоченный переход к занятости [22; 27]. Для выпускников школ функцию профессионализации во многих случаях выполняет рабочее место, однако такой опыт формируется вне устойчивых механизмов подтверждения квалификации, поэтому приобретенные навыки могут оставаться слабо видимыми для следующего работодателя.

Выводы следует интерпретировать с учетом ограничений исследования: данные основаны на самооценках и фиксируют субъективное восприятие, целевая выборка не обеспечивает строгой репрезентативности, срезовый дизайн не позволяет устанавливать причинно-след-

ственные связи. Возраст респондентов (22–24 года) описывает лишь ранний этап трудовой биографии и не учитывает жизненные циклы, при которых преимущества профессиональной подготовки на входе могут со временем сменяться преимуществом универсальных навыков [20]. Группировка по последнему завершенному уровню образования может не совпадать с наивысшим достигнутым уровнем и не позволяет восстановить комбинированные маршруты, включая переход из СПО в вуз [5; 6].

Практическая значимость результатов связана с возможностью выработки дифференцированных мер образовательной и молодежной политики. Для вузов актуально укрепление связи учебных занятий с рабочими задачами и региональными работодателями. Для колледжей — качество производственной практики и «читаемость» квалификации для работодателей. Для работающих без профессионального образования — программы доучивания и механизмы подтверждения навыков. Региональная политика требует отдельного мониторинга пространственной мобильности выпускников, поскольку заявленные приоритеты выбора работы не дают достаточного основания для выводов об оттоке или закреплении молодежи.

Список источников

1. *Бляхер Л. Е., Ковалевский А. В.* Два уровня организации социального пространства Дальнего Востока: от «лишних людей» к недостатку трудовых ресурсов // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2026. Т. 20, № 1. С. 11–21. doi: 10.63973/1998-6785/2026-1/11-21.
2. *Капелюшников Р. И.* Отдача от образования в России: ниже некуда?: препринт WP3/2021/02. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 64 с.
3. *Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А.* Молодежь России на рубеже XX–XXI веков. 2014.
4. *Константиновский Д. Л.* Молодежь в системе образования и на рынке труда // Россия реформирующаяся: ежегодник / отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый хронограф, 2018. Вып. 16. С. 354–377.
5. *Лукина А. А., Мальцева В. А., Розенфельд Н. Я.* Субъективная социальная мобильность выпускников вузов через призму их образовательных траекторий // Социологические исследования. 2024. Т. 1. № 1. С. 109–124.
6. *Мальцева В. А., Розенфельд Н. Я.* Траектории российской молодежи в образовании и профессии на материале лонгитюда: сложные маршруты выпускников вузов // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 99–148.
7. *Мироненко О. В., Комарова В. В., Леженина А. А.* Основные тенденции соотношения спроса и предложения на региональном рынке труда Дальнего Востока России // Экономика труда. 2023. Т. 10, № 9. С. 1317–1330. doi: 10.18334/et.10.9.119224.
8. *Рощин С. Ю., Рудаков В. Н.* Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 152–179. doi: 10.17323/1814-9545-2014-2-152-179.
9. Работающая молодежь Дальнего Востока: актуальный портрет и жизненные траектории / науч. ред. Е. А. Терентьев; И. А. Груздев, А. В. Ковалевский, Е. А. Тарасова. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2025. 116 с. (Современная аналитика образования. № 6 (89).
10. *Садловская М. В., Ковалевский А. В., Бляхер Л. Е.* Путь с Востока на Запад: межрегиональный миграционный обмен на Востоке России с 1991 по 2022 г. Часть 1 // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2024. № 4. С. 95–108. doi: 10.29039/1998-6785/2024-4/95-108.
11. *Чередниченко Г. А.* Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). 2014.
12. *Allen J., van der Velden R.* Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search // Oxford Economic Papers. 2001. Vol. 53, no. 3. P. 434–452. doi: 10.1093/oep/53.3.434.

13. *Barrie S. C.* Understanding what we mean by the generic attributes of graduates // Higher Education. 2006. Vol. 51, no. 2. P. 215–241. doi: 10.1007/s10734-004-6384-7.

14. *Billett S.* Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments // Journal of Workplace Learning. 2004. Vol. 16, no. 6. P. 312–324. doi: 10.1108/13665620410550295.

15. *Bills D. B.* Credentials, signals, and screens: explaining the relationship between schooling and job assignment // Review of Educational Research. 2003. Vol. 73, no. 4. P. 441–469. doi: 10.3102/00346543073004441.

16. *Bol T., Ciocca Eller C., van de Werfhorst H. G., et al.* School-to-work linkages, educational mismatches, and labor market outcomes // American Sociological Review. 2019. Vol. 84, no. 2. P. 275–307. doi: 10.1177/0003122419836081.

17. *Brown P., Souto-Otero M.* The end of the credential society? An analysis of the relationship between education and the labour market using big data // Journal of Education Policy. 2020. Vol. 35, no. 1. P. 95–118. doi: 10.1080/02680939.2018.1549752.

18. *Cai Y.* Graduate employability: a conceptual framework for understanding employers' perceptions // Higher Education. 2013. Vol. 65, no. 4. P. 457–469. doi: 10.1007/s10734-012-9556-x.

19. *Eraut M.* Informal learning in the workplace // Studies in Continuing Education. 2004. Vol. 26, no. 2. P. 247–273. doi: 10.1080/158037042000225245.

20. *Hanushek E. A., Schwerdt G., Woessmann L., et al.* General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle // Journal of Human Resources. 2017. Vol. 52, no. 1. P. 48–87. doi: 10.3368/jhr.52.1.0415-7074R.

21. *McGuinness S., Pouliakas K., Redmond P.* Skills mismatch: concepts, measurement and policy approaches // Journal of Economic Surveys. 2018. Vol. 32, no. 4. P. 985–1015. doi: 10.1111/joes.12254.

22. *Müller W., Gangl M. (eds.).* Transitions from education to work in Europe: the integration of youth into EU labour markets. Oxford: Oxford University Press, 2003. 392 p.

23. *Shavit Y., Müller W. (eds.).* From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Oxford: Clarendon Press, 1998. 552 p.

24. *Spence M.* Job market signaling // Quarterly Journal of Economics. 1973. Vol. 87, no. 3. P. 355–374. doi: 10.2307/1882010.

25. *Tomlinson M.* "The degree is not enough": students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability // British Journal of Sociology of Education. 2008. Vol. 29, no. 1. P. 49–61. doi: 10.1080/01425690701737457.

26. *Venhorst V., van Dijk J., van Wissen L.* Do the best graduates leave the peripheral areas of the Netherlands? // Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie. 2010. Vol. 101, no. 5. P. 521–537. doi: 10.1111/j.1467-9663.2010.00629.x.

27. *Wolbers M. H. J.* Patterns of labour market entry: a comparative perspective on school-to-work transitions in 11 European countries // Acta Sociologica. 2007. Vol. 50, no. 3. P. 189–210. doi: 10.1177/0001699307080929.

References

1. *Bljaher L. E., Kovalevskij A. V.* Dva urovnja organizacii social'nogo prostranstva Dal'nego Vostoka: ot «lishnih ljudej» k nedostatku trudovyh resursov // Ojkumena. Regionovedcheskie issledovanija. 2026. T. 20, № 1. S. 11–21. doi: 10.63973/1998-6785/2026-1/11-21. [In Rus].

2. *Kapeljushnikov R. I.* Otdacha ot obrazovanija v Rossii: nizhe nekuda?: preprint WP3/2021/02. M.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2021. 64 s. [In Rus].

3. *Konstantinovskij D. L., Voznesenskaja E. D., Cherednichenko G. A.* Molodezh' Rossii na rubezhe XX–XXI vekov. 2014. [In Rus].

4. *Konstantinovskij D. L.* Molodezh' v sisteme obrazovanija i na rynke truda // Rossija reformirujushhajasja: ezhegodnik / otv. red. M. K. Gorshkov. M.: Novyj hronograf, 2018. Vyp. 16. S. 354–377. [In Rus].

5. *Lukina A. A., Mal'ceva V. A., Rozenfel'd N. Ja.* Subektivnaja social'naja mobil'nost' vypusknikov vuzov cherez prizmu ih obrazovatel'nyh traektorij // Sociologicheskie issledovanija. 2024. T. 1. № 1. S. 109–124. [In Rus].

6. *Mal'ceva V. A., Rozenfel'd N. Ja.* Traektorii rossijskoj molodezhi v obrazovanii i professii na materiale longitjuda: slozhnye marshruty vypusknikov vuzov // Voprosy obrazovanija. 2022. № 3. S. 99–148. [In Rus].

7. *Mironenko O. V., Komarova V. V., Lezhenina A. A.* Osnovnye tendencii sootnoshenija sprosa i predlozhenija na regional'nom rynke truda Dal'nego Vostoka Rossii // Jekonomika truda. 2023. T. 10, № 9. S. 1317–1330. doi: 10.18334/et.10.9.119224. [In Rus].

8. *Roshhin S. Ju., Rudakov V. N.* Sovmeshhenie ucheby i raboty studentami rossijskih vuzov // Voprosy obrazovanija. 2014. № 2. S. 152–179. doi: 10.17323/1814-9545-2014-2-152-179. [In Rus].

9. Rabotajushhaja molodezh' Dal'nego Vostoka: aktual'nyj portret i zhiznennye traektorii / nauch. red. E. A. Terent'ev; I. A. Gruzdev, A. V. Kovalevskij, E. A. Tarasova. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija. M.: NIU VShJe, 2025. 116 s. (Sovremennaja analitika obrazovanija. № 6 (89). [In Rus].

10. *Sadlovskaja M. V., Kovalevskij A. V., Bljaher L. E.* Put' s Vostoka na Zapad: mezhregional'nyj migracionnyj obmen na Vostoke Rossii s 1991 po 2022 g. Chast' 1 // Ojkumena. Regionovedcheskie issledovanija. 2024. № 4. S. 95–108. doi: 10.29039/1998-6785/2024-4/95-108. [In Rus].

11. *Cherednichenko G. A.* Obrazovatel'nye i professional'nye traektorii rossijskoj molodezhi (na materialah sociologicheskih issledovanij). 2014. [In Rus].

12. *Allen J., van der Velden R.* Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search // Oxford Economic Papers. 2001. Vol. 53, no. 3. P. 434–452. doi: 10.1093/oep/53.3.434.

13. *Barrie S. C.* Understanding what we mean by the generic attributes of graduates // Higher Education. 2006. Vol. 51, no. 2. P. 215–241. doi: 10.1007/s10734-004-6384-7.

14. *Billett S.* Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments // Journal of Workplace Learning. 2004. Vol. 16, no. 6. P. 312–324. doi: 10.1108/13665620410550295.

15. *Bills D. B.* Credentials, signals, and screens: explaining the relationship between schooling and job assignment // Review of Educational Research. 2003. Vol. 73, no. 4. P. 441–469. doi: 10.3102/00346543073004441.

16. *Bol T., Ciocca Eller C., van de Werfhorst H. G., et al.* School-to-work linkages, educational mismatches, and labor market outcomes // American Sociological Review. 2019. Vol. 84, no. 2. P. 275–307. doi: 10.1177/0003122419836081.

17. *Brown P., Souto-Otero M.* The end of the credential society? An analysis of the relationship between education and the labour market using big data // Journal of Education Policy. 2020. Vol. 35, no. 1. P. 95–118. doi: 10.1080/02680939.2018.1549752.

18. *Cai Y.* Graduate employability: a conceptual framework for understanding employers' perceptions // Higher Education. 2013. Vol. 65, no. 4. P. 457–469. doi: 10.1007/s10734-012-9556-x.

19. *Eraut M.* Informal learning in the workplace // Studies in Continuing Education. 2004. Vol. 26, no. 2. P. 247–273. doi: 10.1080/158037042000225245.

20. *Hanushek E. A., Schwerdt G., Woessmann L., et al.* General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle // Journal of Human Resources. 2017. Vol. 52, no. 1. P. 48–87. doi: 10.3368/jhr.52.1.0415-7074R.

21. *McGuinness S., Pouliakas K., Redmond P.* Skills mismatch: concepts, measurement and policy approaches // Journal of Economic Surveys. 2018. Vol. 32, no. 4. P. 985–1015. doi: 10.1111/joes.12254.

22. *Müller W., Gangl M. (eds.).* Transitions from education to work in Europe: the integration of youth into EU labour markets. Oxford: Oxford University Press, 2003. 392 p.

23. *Shavit Y., Müller W. (eds.).* From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Oxford: Clarendon Press, 1998. 552 p.

24. *Spence M.* Job market signaling // Quarterly Journal of Economics. 1973. Vol. 87, no. 3. P. 355–374. doi: 10.2307/1882010.

25. *Tomlinson M.* "The degree is not enough": students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability // British Journal of Sociology of Education. 2008. Vol. 29, no. 1. P. 49–61. doi: 10.1080/01425690701737457.

26. *Venhorst V., van Dijk J., van Wissen L.* Do the best graduates leave the peripheral areas of the Netherlands? // Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie. 2010. Vol. 101, no. 5. P. 521–537. doi: 10.1111/j.1467-9663.2010.00629.x.

27. *Wolbers M. H. J.* Patterns of labour market entry: a comparative perspective on school-to-work transitions in 11 European countries // Acta Sociologica. 2007. Vol. 50, no. 3. P. 189–210. doi: 10.1177/0001699307080929.

Информация об авторах

А. В. Ковалевский — кандидат социологических наук, проректор по молодежной политике и социальным вопросам, доцент высшей школы социальных и политических наук
Е. А. Терентьев — кандидат социологических наук, директор института образования
И. А. Груздев — директор по внутренним исследованиям и академическому развитию студентов

Information about the authors

A. V. Kovalevsky — PhD (Sociology), Vice Rector for Youth Policy and Social Affairs, Associate Professor of the Higher School of Social and Political Sciences
E. A. Terentyev — PhD (Sociology), Director of the Institute of Education
I. A. Gruzdev — Director for Internal Research and Student Academic Development

Приложение 1

Сравнение воспринимаемых источников формирования знаний и навыков в зависимости от последнего завершенного уровня образования, в % (рис. 1)

		Какую образовательную организацию вы окончили последней (в какой последней вы учились)?		
		Школа, гимназия, лицей	Колледж/техникум	Вуз
Профессиональные (технические) навыки, относящиеся к работе	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	32%	33%	37%
	На производственных практиках в компаниях	20%	41%	30%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	49%	26%	33%
Навыки общения, ведения переговоров, разрешения конфликтов	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	33%	36%	43%
	На производственных практиках в компаниях	17%	30%	24%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	49%	33%	33%
Способность к сотрудничеству, умение работать в команде	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	36%	35%	50%
	На производственных практиках в компаниях	17%	29%	22%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	48%	36%	28%
Соблюдение трудовой дисциплины	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	29%	34%	32%
	На производственных практиках в компаниях	17%	26%	25%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	54%	40%	42%
Навыки поиска новых идей, приемов работы	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	32%	33%	46%
	На производственных практиках в компаниях	14%	28%	27%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	53%	39%	28%

Навыки поиска, интерпретации и обобщения информации	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	43%	48%	58%
	На производственных практиках в компаниях	15%	25%	22%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	43%	27%	20%
Умение брать на себя ответственность, принимать решения	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	35%	32%	44%
	На производственных практиках в компаниях	16%	27%	23%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	49%	42%	32%
Инициативность и способность к предпринимательству	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	29%	31%	40%
	На производственных практиках в компаниях	18%	28%	26%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	54%	41%	34%
Самоконтроль, самоорганизация	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	33%	42%	59%
	На производственных практиках в компаниях	16%	23%	16%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	51%	35%	25%
Способность работать в режиме многозадачности	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	31%	34%	46%
	На производственных практиках в компаниях	18%	23%	19%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	51%	43%	35%
Способность к обучению	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	48%	63%	75%
	На производственных практиках в компаниях	15%	19%	13%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	37%	18%	12%

Стрессоустойчивость	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	29%	34%	39%
	На производственных практиках в компаниях	18%	21%	20%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	54%	45%	41%
Базовые теоретические знания	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	58%	68%	79%
	На производственных практиках в компаниях	13%	16%	11%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	29%	16%	9%
Знание иностранного языка	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	68%	74%	80%
	На производственных практиках в компаниях	10%	12%	9%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	21%	14%	11%
Базовые цифровые навыки (пользование цифровыми устройствами, базовыми офисными программами)	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	57%	62%	62%
	На производственных практиках в компаниях	11%	15%	17%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	32%	23%	21%
Продвинутые цифровые навыки для работы со специализированными программами	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	51%	56%	45%
	На производственных практиках в компаниях	10%	17%	21%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	39%	27%	34%
Технологическая грамотность (знания, навыки работы с технологиями/оборудованием)	Во время учебных занятий в вашем учебном заведении	43%	49%	48%
	На производственных практиках в компаниях	18%	24%	18%
	На вашей работе (если она у вас есть/была)	38%	27%	35%

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 177–190.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 177–190.

Научная статья
УДК 373
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–177–190

А. С. Обухов

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛ С ООПТ В РЕСПУБЛИКЕ БУРЯТИЯ: СПОСОБЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ТЕРРИТОРИИ И ФОРМЫ УЧАСТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Алексей Сергеевич Обухов[1], Владислав Викторович Трофимов[2]
[1, 2] **Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия**
[1] **aobuhov@hse.ru, SPIN-код: 4162-0664, ORCID: 0000-0001-7215-3901**
[2] **vv.trofimov@hse.ru, SPIN-код: 4493-1092, ORCID: 0009-0008-8252-8752**

В. В. Трофимов

Аннотация. Статья посвящена изучению образовательных практик, существующих при взаимодействии школ Республики Бурятия с особо охраняемыми природными территориями (ООПТ). Исследование направлено на определение того, каким образом территория включается в образовательную деятельность и какие формы участия школьников складываются в рамках соответствующих практик. Эмпирическую базу составили 40 полуструктурированных интервью с сотрудниками ООПТ, представителями школьных администраций и педагогами, а также 13 фокус-групп с учащимися. Единицей анализа выступала отдельная образовательная практика, связанная с ООПТ или природной территорией; в аналитический массив вошли 90 практик. Установлено, что территория может выступать объектом изучения, пространством непосредственного опыта, источником наблюдений, исследований и проектной работы, а также объектом заботы и природоохранного действия. Наиболее широко представлено деятельностное участие школьников в практиках, заданных взрослыми. Более выраженное содержательное участие возникает в практиках, где школьники проводят наблюдения, собирают данные и создают исследовательские, проектные или медиапродукты. Насыщенность практи-

© Обухов А. С., Трофимов В. В., 2026

ки взаимодействием с территорией сама по себе не означает более высокой субъектности школьников. Развитие сотрудничества школ и ООПТ требует форматов, позволяющих учащимся вносить содержательный вклад и влиять на результаты работы с территорией.

Ключевые слова: особо охраняемые природные территории, экологическое образование, образовательные практики, место-ориентированное образование, участие школьников, природоохранное просвещение, Республика Бурятия.

Финансирование: исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (HSE-BR-2025-008).

Для цитирования: Обухов А. С., Трофимов В. В. Образовательные практики взаимодействия школ с ООПТ в Республике Бурятия: способы включения территории и формы участия школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 177–190. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–177–190

Original article

EDUCATIONAL PRACTICES OF SCHOOL INTERACTION WITH PROTECTED AREAS IN THE REPUBLIC OF BURYATIA: WAYS OF INCLUDING TERRITORY AND FORMS OF STUDENT PARTICIPATION

Alexey S. Obukhov[1], Vladislav V. Trofimov[2]
[1, 2] National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia
[1] aobuhov@hse.ru, SPIN-code: 4162-0664, ORCID: 0000-0001-7215-3901
[2] vv.trofimov@hse.ru, SPIN-code: 4493-1092, ORCID: 0009-0008-8252-8752

Abstract. This article examines educational practices arising from the interaction between schools in the Republic of Buryatia and specially protected natural areas (SPNA). The study aims to determine how these territories are integrated into educational activities and what forms of student participation emerge within these practices. The empirical data set comprises 40 semi-structured interviews with SPNA staff, school administrators, and teachers, as well as 13 focus groups with students. The unit of analysis was an individual educational practice linked to an SPNA or natural area; the analytical corpus included 90 such practices. The study found that the territory can serve as an object of study, a space for direct experience, a source for observation, research, and project work, and an object of stewardship and conservation action. Student participation is most frequently manifested through activities structured by adults. A more significant level of substantive participation emerges in practices where students conduct observations, collect data, and create research, project, or media outputs. A high degree of interaction with the territory within a practice does not, in itself, imply a higher level of student agency. Fostering cooperation between schools and SPNAs requires formats that enable students to make substantive contributions and influence the outcomes of activities involving the territory.

Keywords: protected areas, environmental education, educational practices, place-based education, student participation, conservation education, Republic of Buryatia.

Funding: The study was conducted within the framework of the Fundamental Research Program at the Higher School of Economics (HSE-BR-2025-008).

For citation: Obukhov A. S., Trofimov V. V. Educational Practices of School Interaction with Protected Areas in the Republic of Buryatia: Ways of Including Territory and Forms of Student Participation. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):177–190. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–177–190

Введение. В образовательном контексте значение особо охраняемых природных территорий (ООПТ) не сводится к их природоохранной функции: они также создают возможности для экологического образования школьников. Образовательные возможности ООПТ проявляются в сочетании нескольких типов опыта: освоения экологических знаний, непосредственного взаимодействия с природной средой, исследовательской и проектной работы, а также деятельности, связанной с заботой о территории [8, с. 1687–1688; 15]. В этом случае природная территория становится не просто местом проведения занятий, а содержательным элементом образовательного процесса.

Работа с локальной территорией имеет глубокие корни в отечественной педагогике, где она представлена в школьном краеведении, эколого-биологических исследованиях, системе дополнительного образования (станции юннатов и юннатское движение, школьные лесничества, станции туризма и краеведения и др.). В зарубежной практике также многие годы развивается место-ориентированное обучение. Данные подходы подразумевают включение локальной территории в реализацию тех или иных задач образования как в урочной, так и во внеурочной деятельности, в том числе в образовательные выходы для наблюдения, реализации исследовательской и проектной деятельности учащихся [1, с. 6–8; 2, с. 180–196; 3, с. 8–10; 5, с. 49–52; 10, с. 39–44; 12, с. 1–4; 14, с. 586–589; 16, с. 640–642]. Взаимодействие школ с ООПТ позволяет дополнить эту логику институциональными ресурсами природоохранных организаций: экспертным знанием сотрудников, экологическими маршрутами, музейными и просветительскими пространствами, программами мониторинга и природоохранными мероприятиями.

При этом сам факт обращения к территории не раскрывает ее образовательную функцию. Экскурсии, акции, полевые занятия, конкурсы и исследовательские проекты различаются по тому, выступает ли территория объектом изучения, пространством непосредственного опыта, источником наблюдений и проектной работы или объектом природоохранного действия. Неодинаковой является и позиция школьников. Внешне деятельностные форматы могут предполагать лишь выполнение заданий, сформулированных взрослыми, без участия учащихся в выборе темы, постановке цели, организации работы и определении результата. Поэтому важно различать получение готового содержания, деятельностное участие в заданной рамке, содержательный вклад и участие в принятии решений [9, с. 104–106; 11, с. 8–14; 13, с. 8–10].

Республика Бурятия представляет значимый контекст для такого анализа благодаря сочетанию крупных ООПТ федерального значения и разнообразных практик экологического просвещения, краеведческой, проектной и природоохранной работы школ [4, с. 83–131; 6, с. 132–143; 7, с. 237–244]. При этом важно понять, как именно, для чего используется территория в той или иной образовательной практике, а также то, в какой позиции в ней участвует школьник.

Цель исследования — выявить особенности локализации образовательных практик школ во взаимодействии с ООПТ в Республике Бурятия, насколько в них способы включения территории в образовательные практики связаны с формами участия в них школьников. В соответствии с этой целью поставлен исследовательский вопрос: какое соотношение

складывается между двумя указанными измерениями образовательных практик?

Методология и методы исследования. Проведено качественное исследование на основе эмпирических материалов, собранных в экспедиции НИУ ВШЭ на тему «Человек в гармонии с природой: взаимодействие школ Республики Бурятия с особо охраняемыми природными территориями». Экспедиция реализована в рамках программы НИУ ВШЭ поддержки студенческих экспедиций «Открываем Россию заново». Проведен анализ локализации выявленных образовательных практик школ Республики Бурятия, которые осуществляются во взаимодействии с заповедниками или национальными парками, на территории которых или поблизости с которыми эти школы функционируют. Экспедиция была реализована в г. Улан-Удэ, Иволгинском (г. Иволгинск), Тункинском (с. Шимки, с. Кырен, п. Аршан), Кабанском (п. Танхой) и Баргузинском (с. Максимиху и п. Усть-Баргузин) районах. Со стороны ООПТ в исследовании участвовали Тункинский национальный парк, Байкальский государственный природный биосферный заповедник и ФГБУ «Заповедное Подлеморье» (в который входит Баргузинский государственный природный биосферный заповедник имени К. А. Забелина, Забайкальский национальный парк и государственный природный заказник федерального значения «Фролихинский»).

Для исследования использовалась целевая выборка, сформированная по заданным критериям. В аналитический массив включались случаи, где одновременно присутствовали взаимодействие школы с ООПТ или иной природной территорией и участие школьников в связанной с этим образовательной деятельности. При возможности сопоставлялись описания практик сотрудниками природоохранных организаций, представителями школ, педагогами и учащимися. Задачей выборки не являлось достижение статистической репрезентативности; ее состав позволил описать вариативность практик и выявить повторяющиеся сочетания их характеристик в собранном массиве.

Эмпирическая база исследования включала 40 полуструктурированных интервью и 13 фокус-групп с учащимися. В число информантов вошли сотрудники ООПТ, включая специалистов по экологическому просвещению и научных сотрудников, директора и завучи школ, учителя и педагоги дополнительного образования. Фокус-группы проводились с учащимися 7–11-х классов. В рамках фокус-групп выявлялся опыт самих учеников по их участию в экскурсиях и образовательных выходах, конкурсах и экологических акциях, исследованиях и проектах, а также в иных формах взаимодействия школы с территорией ООПТ.

В исследовании были определены следующие единицы анализа выявленных в экспедиции по школам и ООПТ Бурятии: конкретные формы образовательной деятельности (отдельная образовательная практика), имеющие конкретных участников, образовательный контент, способы взаимодействия школы и ООПТ, использование природной территории. На первом этапе анализа собранных в экспедиции массива данных было выявлено 90 отдельных образовательных практик.

Далее выявленные практики кодировались по двум измерениям. Первое фиксировало способ включения территории: как объекта, на который направлено изучение, среды непосредственного взаимодействия, основы для наблюдений, исследований и проектной работы либо территории, в отношении которой осу-

ществляется забота и природоохранная деятельность. Эти категории могли совмещаться: одна образовательная практика могла включать одновременно несколько вариантов работы с территорией.

Второе аналитическое измерение характеризовало степень и способ участия школьников в практике. При кодировании фиксировалось, ограничивается ли их позиция восприятием подготовленного содержания или выполнением заданной взрослыми деятельности, предполагает собственный содержательный вклад, участие в принятии решений либо самостоятельную инициативу. Такое разграничение позволяло отделить выполнение действий от тех форм участия, при которых учащиеся способны влиять на содержание, организацию или итог практики.

Завершающая аналитическая процедура заключалась в сопоставлении двух измерений в единой матрице: способов включения территории и форм участия школьников. Матрица позволила проследить устойчиво повторяющиеся сочетания характеристик практик и проверить, сопровождается ли более интенсивная работа с территорией усилением субъектной позиции учащихся.

Ограничения исследования обусловлены качественным характером данных, реконструкцией практик преимущественно на основе интервью и фокус-групп, а также интерпретативным характером выделения и кодирования образовательных практик.

Результаты исследования. *Способы включения места.* В массиве из 90 выявленных образовательных практик территория выполняла разные функции: становилась предметом изучения, средой непосредственного взаимодействия, основой для наблюдений, исследовательской и проектной работы либо объектом деятельности, направленной на ее сохранение и благоустройство. Поскольку в одной практике могли соединяться несколько функций территории, при кодировании фиксировались их сочетания.

Были выделены следующие категории образовательных практик с использованием территории (места): «учение о месте» (образовательная практика, повествующая о конкретной территории без выхода на саму местность); «учение с местом» (образовательные практики, осуществляемые во взаимодействии с конкретной территорией, например, при освоении методов исследования); «учение в месте» (образовательная практика, реализуемая с выходом на конкретную территорию); «учение ради места» (образовательные практики, направленные на улучшение или сохранение конкретной природной территории) и их различные сочетания.

В общем перечне собранных практики (см. табл. 1) как наиболее частотный выявлен тип «учение о месте» (16 практик — 17,8% от общего массива). То есть мы видим, что место изучается чаще всего без выхода из здания школа, без использования непосредственного выхода на территорию. Например, просветительские занятия сотрудников «Заповедного Подлеморья» (Р10) или экологические уроки в Усть-Баргузине (Р13), реализация курса «Байкаловедение» в Лицее РЖД (Р30), лекции специалистов Тункинского национального парка в Кыренской школе (Р76). В таких практиках непосредственного соприкосновения с самой природной территорией не происходит: представление о месте формируется через объяснения специалистов и использование подготовленных материалов. Один из сотрудников ООПТ характеризует этот формат следующим образом: «Приходим в класс, рас-

сказываем, просвещаем что-то, устраиваем игры экологические» (I38P).

Сочетание двух типов «учение о месте + учение с местом» выявлено в 13 зафиксированных практик (14,4% от общего массива). В них природное пространство определяет непосредственное содержание образования школьников, выступая пространством для изучения, наблюдений, интерпретаций и реализации собственных продуктов и творческих работ. Примеры таких практик: творческие работы, посвященные ООПТ (P08); конкурс наблюдений за птицами «Гость у моей кормушки» (P07); учебные проекты, выполненные на основе материалов Байкальского заповедника (P46); медиапроекты школьников о территории заповедника (P52). Несмотря на то что общая организационная рамка конкурса, кружка или проекта обычно определяется взрослыми, работа школьников предполагает самостоятельное обращение к материалу конкретного места. Например, конкурс наблюдений предполагает регулярную фиксацию результатов: «Каждую пятницу участники должны выкладывать посты о своих кормушках, о тех, кто их посещал. Это может быть видеоконтент, фотоконтент, это может быть какое-то описание к нему» (I39P).

При сочетании двух типов практик «учение о месте + учение в месте» выделены 12 кейсов (13,3% от общего массива). Это сочетание выражается в основном в форматах познавательных экскурсий, образовательных выходах по маршрутам, выездных занятиях на природные объекты. В первую очередь на территориях самих ООПТ. Например: походы школьников в Байкальский заповедник в сопровождении сотрудников ООПТ (P24), проведение учебных занятий на природе в п. Аршан (P35), специализированные экскурсии для школьников в Байкальском заповеднике (P50) и экологические тропы Тункинского национального парка (P58). При этом наличие исследовательской или преобразующей деятельности для данной конфигурации не является обязательным. Так, походная практика описывается как непосредственный выход на маршрут: «В прошлом году восьмиклассники ходили на водопад всем классом»; «есть опыт походов на территорию заповедника… по маршруту к водопаду Осиновскому» (I30R).

Сочетание «учение в месте + учение ради места» выявлено в 11 практиках, что соответствует 12,2% массива. В таких форматах пребывание школьников на природной территории дополняется практическими действиями, связанными с ее сохранением или благоустройством. Примером этой конфигурации служит природоохранная акция «Чистые воды Байкала» (P15). В описании общешкольной уборки подчеркивается масштаб практического действия: «Все идем целой школой… выходим на берег Байкала»; «рассыпаемся по берегу и убираем весь мусор, машину целую полностью грузим» (I36U).

К более сложным относятся практики, в которых одновременно сочетаются три способа включения места. Выявлено 10 практик, которые выстроены при сочетании трех способов: «учение о месте + учение в месте + учение с местом» (11,1% от общего массива). Например, учебный выход по маршруту экологической тропы на территории ООПТ (P03). В таком выходе при непосредственном нахождении на территории ООПТ проводятся наблюдения за природными объектами, и происходит усвоение сведений о территории, размещенных на аншлагах по ходу экологической тропы.

Всего только в семи выявленных случаях (7,8% из общего перечня) присутствуют одновременно три следующие категории: «учение с местом», «учение в месте», «учение ради места». Пример такого сочетания — совместный проект Лицея РЖД и Байкальского заповедника по созданию экологической тропы «Танхойская верста» (Р49). В рамках данного проекта школьники проводили исследования на местности, участвовали в проектировании по созданию маршрута и контента тропы, проводили волонтерскую работу по благоустройству территории, создавали самостоятельные продукты: «У ребят был проект, они исследовали растения вокруг тропы, сделали брошюру… растений, обитателей тропы»; «возможность ребятишкам принять участие в таком значимом проекте» (I26B).

Распределение показывает смешанный характер образовательных практик. Хотя наиболее распространенной остается просветительская логика, в которой территория выступает объектом знания, значительная часть практик включает непосредственный опыт, исследовательскую, проектную и природоохранную деятельность. ООПТ тем самым становятся не только источником готового содержания, но и пространством производства знания и практического действия школьников.

Формы участия школьников. При анализе позиции учащихся учитывалось, насколько их участие выходит за пределы получения готового содержания или выполнения действий, определенных взрослыми. Отдельно фиксировались случаи, когда школьники вносили собственный содержательный вклад, участвовали в принятии решений либо самостоятельно инициировали деятельность. Такое разграничение позволило рассматривать фактическую активность и степень влияния учащихся на содержание, организацию и итог практики как разные характеристики.

В распределении форм участия преобладает деятельностное участие в рамке, заданной взрослыми. Таких выявлено

Таблица 1

Способы включения места в образовательные практики

Сочетание способов включения места	Количество практик	Доля, %
Учение о месте	16	17,8
Учение о месте + учение с местом	13	14,4
Учение о месте + учение в месте	12	13,3
Учение в месте + учение ради места	11	12,2
Учение о месте + учение в месте + учение с местом	10	11,1
Учение в месте + учение с местом + учение ради места	7	7,8
Учение о месте + учение ради места	7	7,8
Учение в месте + учение с местом	5	5,6
Учение о месте + учение с местом + учение ради места	3	3,3
Учение с местом + учение ради места	2	2,2
Учение ради места	2	2,2
Учение в месте	1	1,1
Учение с местом	1	1,1

50 практик из 90 (55,6%). При этом ознакомительных с территорией — 22 практики (24,4%), содержательная деятельность на территории — 17 случаев (18,9%). Инициативное участие школьников в практиках замечено только в одном случае, а случаев совместного принятия решений взрослых и детей в описанных практиках не обнаружено.

Ознакомительное включение характерно для лекций, экскурсий, посещений музеев и визит-центров, профориентационных встреч и тематических занятий. Школьники получают знания о территории, природоохранном режиме, редких видах и деятельности ООПТ, однако содержание и организация практики определяются взрослыми. Такая позиция отражена в описании встреч со специалистами: «Ребятам приглашаются научные сотрудники заповедника, они им проводят разные занятия» (I36U).

Деятельностное участие в заданной рамке предполагает активное выполнение школьниками конкретных действий. К деятельностным форматам относятся прохождение маршрутов по экологическим тропам или осуществление походов на территории ООПТ, участие в конкурсах, реализуемых ООПТ, уборках мусора на территории ООПТ, посадка леса, экологический десант и волонтерские мероприятия. При этом цель и задачи, время и место проведения, методы реализации и предполагаемый результат определяются взрослыми (педагогами или сотрудниками ООПТ): например, акция «Чистые воды Байкала» (P15), походы в Байкальский заповедник (P24), экологические десанты в Аршане (P41), уборка территории национального парка (P60) и природоохранные акции в Кырене (P77). Многие такие практики регулярны и вошли в ежегодный график деятельности школы.

Само по себе практическое действие на природной территории еще не свидетельствует о включении школьников в принятие решений. Даже выполняя содержательно значимую работу, учащиеся могут оставаться в позиции исполнителей, если цели и общий замысел деятельности определены взрослыми.

Содержательное участие выявлено в 17 практиках. В отличие от простого выполнения заданных действий, здесь работа школьников приводит к созданию собственного образовательного, исследовательского или проектного результата. Учащиеся ведут наблюдения, собирают и обрабатывают данные, разрабатывают маршруты, подготавливают проекты, брошюры, медиаматериалы и творческие

Таблица 2

Формы участия школьников в выявленных образовательных практиках

Форма участия школьников	Количество практик	Доля, %
Ознакомительное включение	22	24,4
Деятельностное участие в заданной рамке	50	55,6
Содержательное участие	17	18,9
Совместное принятие решений	0	0
Инициативное участие	1	1,1
Всего	90	100

работы. В такого рода практиках результат зависит от непосредственной активности школьников: «У ребят был проект, они исследовали растения вокруг тропы, сделали брошюру… растений, обитателей тропы» (I26B).

Ключевым признаком содержательного участия является собственный вклад учащихся в создаваемый результат. Однако такая форма участия еще не означает, что школьники влияют на весь ход практики: выбор темы, формата работы и критериев итогового результата может по-прежнему оставаться за взрослыми. Практики, предполагающие более выраженную субъектную позицию школьников, в исследованном массиве встречались редко. А практик соучаствующего проектирования деятельности взрослыми и учащимися в общем перечне записанных практик не выявлено. Практика с проявленной инициативной позицией школьника — выявлен единичный случай. Это случай, когда школьница проявила собственный устойчивый исследовательский интерес, реализованный на территории ООПТ: «Девушка еще в школе учится, но у нее увлечение: она приезжает на станцию кольцевания волонтером и делает прекрасные фотографии» (I26B).

В большинстве рассмотренных случаев взаимодействие школ с ООПТ организуется взрослыми и предполагает участие школьников в уже заданной структуре деятельности. Более выраженная субъектная позиция проявляется главным образом там, где учащиеся самостоятельно работают с материалом территории и формируют собственный содержательный результат.

Соотношение места и участия. Сопоставление способов включения места и форм участия школьников позволило определить, как функция территории связана с позицией учащихся в образовательной практике. Сопоставление всех 90 практик в матрице показало, что степень участия школьников не возрастает автоматически при непосредственном взаимодействии с ООПТ.

В категории практик «учения о месте» доминирует ознакомление школьников о территории (11 из 16 случаев) и только 5 относится к деятельностному участию школьников во взаимодействии с территорией в заданной взрослыми рамке системы действий. В подобных форматах учащиеся в основном работают с содержанием, заранее подготовленным взрослыми: воспринимают объяснения специалистов, участвуют в занятиях и используют учебные материалы. Такая позиция отражена в описании занятий: «Ребятам приглашаются научные сотрудники заповедника, они им проводят разные занятия» (I36U).

В конфигурации «учение о месте + учение в месте» насчитывается 12 практик: в 5 из них зафиксировано ознакомительное включение, в 7 — деятельностное участие в заданной рамке. Экскурсии, маршруты и выездные занятия дают школьникам непосредственный опыт пребывания на природной территории, однако цели и правила такой деятельности обычно определяются заранее. Поэтому само присутствие учащихся на ООПТ еще не свидетельствует об их влиянии на организацию практики.

Наиболее явно эта закономерность проявляется в природоохранных практиках. Все 11 случаев, отнесенных к конфигурации «учение в месте + учение ради места», характеризуются деятельностным участием в заданной взрослыми рамке. Школьники включаются в уборку, посадку и экологические десанты, однако ключевые параметры такой работы — цель,

место проведения, сроки и распределение задач — остаются в зоне ответственности взрослых: «Каждую осень — как правило, это в сентябре — у нас проходит акция по уборке линии побережья Байкала»; «мы с детьми выходим на эти акции, снабжаем их пакетами, перчатками, делимся на группы» (I31R).

Категория практики «учение с местом» позволяет реализовать наиболее содержательное участие школьников во взаимодействии с ООПТ при сочетании с другими категориями практики (для реализации наблюдений, сбора эмпирических данных, замеров, проб, осуществления исследовательских и проектных работ учащихся). Это могут быть сочетания «учение о месте + учение с местом»; «учение о месте + учение в месте + учение с местом»; «учение в месте + учение с местом + учение ради места». В этих случаях школьники выходят за пределы получения готовой информации и выполнения инструкций: они проводят исследования, проектируют, разрабатывают маршруты, создают медиаматериалы и иные продукты. Например, при разработке экологической тропы «ребята исследовали растения вокруг тропы, сделали брошюру»; участие в проекте оценивалось как «возможность ребятам принять участие в таком значимом проекте» (I26B).

Таблица 3

Соотношение способов включения места и форм участия школьников в образовательных практиках, связанных с ООПТ

Способ включения места	Ознакомительное включение	Деятельностное участие в заданной рамке	Содержательное участие	Инициативное участие	Способ включения места
Учение о месте	11	5	0	0	Учение о месте
Учение о месте + учение с местом	3	6	4	0	Учение о месте + учение с местом
Учение о месте + учение в месте	5	7	0	0	Учение о месте + учение в месте
Учение в месте + учение ради места	0	11	0	0	Учение в месте + учение ради места
Учение о месте + учение в месте + учение с местом	0	7	3	0	Учение о месте + учение в месте + учение с местом
Учение в месте + учение с местом + учение ради места	0	3	4	0	Учение в месте + учение с местом + учение ради места
Учение в месте + учение с местом	0	3	1	1	Учение в месте + учение с местом
Учение с местом + учение ради места	0	0	2	0	Учение с местом + учение ради места

Сопоставление двух измерений позволяет выделить три повторяющиеся закономерности. Во-первых, если территория преимущественно становится предметом изучения, для школьников чаще характерна ознакомительная позиция. Во-вторых, непосредственное пребывание на территории и деятельность, направленная на ее сохранение, обычно усиливают практическую включенность учащихся, но не выводят ее за пределы организационной рамки, заданной взрослыми. В-третьих, содержательное участие наиболее заметно в практиках «учения с местом», где школьники работают с наблюдениями и данными и создают собственные исследовательские или проектные продукты.

Следовательно, степень включенности территории в образовательную практику сама по себе не определяет уровень субъектности учащихся. Даже при непосредственном и интенсивном взаимодействии с местом, например в экскурсиях или природоохранных акциях, школьники могут оставаться исполнителями заданной деятельности. Более содержательная позиция возникает в тех исследовательских и проектных форматах, где результат формируется за счет собственной работы учащихся с материалом территории. Поэтому развитие взаимодействия школ и ООПТ требует не только расширения числа выездов и акций, но и проектирования форматов, позволяющих учащимся влиять на содержание и результаты работы с местом.

Обсуждение результатов. Полученные результаты подтверждают, что образовательный потенциал ООПТ не ограничивается экскурсионно-просветительской работой. Природная территория может выступать источником содержания, пространством непосредственного опыта, материалом для наблюдений и исследований, а также объектом природоохранного действия. Это согласуется с подходами place-based education, в которых место рассматривается не как нейтральный фон, а как содержательное основание обучения, источник исследовательских вопросов и пространство практической ответственности [8, с. 1687–1688; 10, с. 39–44; 12, с. 1–4; 14, с. 586–589; 16, с. 640–642]. Сходная логика представлена и в российской традиции экологического и исследовательского краеведения, где локальная территория становится средой наблюдения, исследования и практического действия школьников [1, с. 6–8; 3, с. 8–10; 5, с. 49–52].

Вместе с тем исследование показывает, что интенсивность взаимодействия с территорией не определяет степень субъектности школьников. Экскурсии, выезды, уборки, посадки и экологические акции предполагают реальную деятельность, но чаще организуются взрослыми, которые задают цели, правила, сроки и ожидаемый результат. Поэтому деятельностный характер практики нельзя автоматически приравнивать к участию учащихся в принятии решений или влиянию на содержание образовательного процесса.

Полученный результат соответствует подходам к анализу детского и подросткового участия, в рамках которых разграничиваются простое присутствие, выполнение предложенной взрослыми деятельности, внесение собственного содержательного вклада и возможность воздействовать на принимаемые решения [11, с. 8–14; 13, с. 8–10]. Применительно к взаимодействию школ с ООПТ вопрос состоит не только в том, участвуют ли школьники в мероприятиях, но и в том, какую позицию они занимают: воспринимают готовое содержание, выполняют заданные действия, создают собственный продукт или влияют на замысел и организацию работы.

Наиболее благоприятные условия для содержательного участия возникают в практиках «учения с местом», где территория используется как источник наблюдений, данных, исследовательских задач и проектных решений. Такие форматы не гарантируют субъектности автоматически, поскольку тема и критерии результата могут оставаться заданными взрослыми. Однако они чаще предоставляют школьникам пространство для интерпретации материала, выбора способов работы и создания результата, зависящего от их собственного вклада.

Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью использовать их при разработке форм взаимодействия школ и ООПТ. Экскурсионные, просветительские и природоохранные форматы целесообразно дополнять практиками, в которых учащиеся участвуют в постановке исследовательских вопросов, работают с данными, разрабатывают маршруты, медиаматериалы и проектные решения, а затем обсуждают полученные результаты. При такой организации ООПТ становится не только источником экологических знаний, но и пространством содержательной работы школьников по изучению и интерпретации конкретной территории.

Следовательно, характер работы с территорией и позиция школьников в образовательной практике взаимосвязаны, однако представляют собой два самостоятельных аналитических измерения. ООПТ расширяют возможности экологического образования, однако более субъектная позиция учащихся требует специально организованных условий, позволяющих им вносить содержательный вклад и влиять на результат работы с местом.

Заключение. В ходе экспедиции в Республику Бурятия был выявлен большой перечень образовательных практик, которые реализуются при взаимодействии школ с ООПТ. Обнаружено, что способы работы с природной территорией и формы участия школьников в таких практиках взаимосвязаны, но не тождественны. В разных практиках природная территория становится предметом изучения, средой непосредственного опыта, источником материала для наблюдений, исследований и проектов либо объектом деятельности, направленной на ее сохранение. При этом в одной практике могут одновременно сочетаться несколько таких функций территории.

Наиболее часто в исследованном массиве встречается деятельностное участие школьников в рамках, заранее заданных взрослыми. Учащиеся принимают активное участие в экскурсиях, акциях, полевых занятиях, уборках, посадках и других мероприятиях, но основные параметры деятельности, включая ее цели, содержание и организацию, обычно определяются взрослыми. Это показывает, что непосредственная и интенсивная работа с природной территорией сама по себе еще не ведет к усилению субъектной позиции школьников.

Содержательное участие в большей степени проявляется в практиках «учения с местом». В них учащиеся используют наблюдения и данные как материал для исследовательской и проектной работы, разрабатывают маршруты, создают медиаматериалы и другие продукты. Такие форматы позволяют школьникам выходить за пределы исполнения заранее заданных действий и вносить собственный содержательный вклад в создаваемый результат.

В качестве ограничений исследования важно отметить, что сбор данных проводился в основном на основе устных

репрезентаций (записи интервью и фокус-группы), а не через наблюдения за непосредственными практиками. Выявленные тенденции не могут выступать точными статистическими данными, а также никак не проводилась оценка эффективности выявленных практик.

Практический вывод состоит в необходимости развивать не только экскурсионные, просветительские и природоохранные мероприятия, но и форматы, в которых школьники участвуют в постановке вопросов, выборе способов работы с территорией, создании содержательных результатов и их обсуждении. В этом случае ООПТ становятся ресурсом не только экологического просвещения, но и исследовательского, проектного и субъектного опыта учащихся.

Список источников

1. *Бабакова Т. А.* Эколого-краеведческий подход в реализации образования для устойчивого развития в общеобразовательной школе // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 2 (22). С. 34–44.

2. *Кочепасова О. М., Полякова А. Ф.* Школьный музей как акселератор проектной и исследовательской деятельности // Исследователь/Researcher. 2025. № 3–4 (51–52). С. 180–196.

3. *Обухов А. С.* Исследовательское краеведение: изучение топоса и хронотопа мира вокруг себя // Исследователь/Researcher. 2019. № 4 (28). С. 6–11.

4. *Обухов А. С.* Итоги экспедиции «Человек в гармонии с природой: взаимодействие школ Республики Бурятия с особо охраняемыми природными территориями» // Исследователь/Researcher. 2025. № 3–4 (51–52). С. 83–131.

5. *Обухов А. С.* Концепция развития современного географического краеведения в образовании // Исследователь/Researcher. 2025. № 1–2 (49–50). С. 80–185.

6. *Полякова А. Ф., Корчин С. С.* Взаимодействие школ Республики Бурятия с особо охраняемыми природными территориями // Исследователь/Researcher. 2025. № 3–4 (51–52). С. 132–143.

7. *Просекин К. А., Просекина А. А.* Концептуальные основы экопросвещения школьников в условиях взаимодействия с особо охраняемой природной территории и средней образовательной школы // Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии. 2009. Т. 18, № 2. С. 237–244.

8. *Ardoin N. M., Heimlich J. E.* Environmental learning in everyday life: foundations of meaning and a context for change // Environmental Education Research. 2021. Vol. 27, no. 12. P. 1681–1699. doi:10.1080/13504622.2021.1992354.

9. *Geurts E., Reijs R., Leenders H., et al.* Co-creation and decision-making with students about teaching and learning: A systematic literature review // Journal of Educational Change. 2023. Vol. 25. P. 103–125. doi:10.1007/s10833-023-09481-x.

10. *Hamm C., Iorio J., Cooper J., et al.* Learning with place as a catalyst for action // Pedagogy, Culture & Society. 2025. Vol. 33, no. 1. P. 35–48. doi:10.1080/14681366.2023.2187436.

11. *Hart R. A.* Children's participation: From tokenism to citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 1992.

12. *Hernandez Gonzalez F.* Exploring the affordances of place-based education for advancing sustainability education: The role of cognitive, socio-emotional and behavioural learning // Education Sciences. 2023. Vol. 13, no. 7. Art. 676. doi:10.3390/educsci13070676.

13. *Perry-Hazan L., Somech A.* Conceptualising student participation in school decision making: An integrative model // Educational Review. 2021. Vol. 75, no. 6. P. 1202–1223. doi:10.1080/00131911.2021.1976113.

14. *Smith G. A.* Place-based education: Learning to be where we are // Phi Delta Kappan. 2002. Vol. 83, no. 8. P. 584–594. doi:10.1177/003172170208300806.

15. *Wang R., Kumar S.* Protected Tourism Areas as Pedagogical Arenas: A Resource–Knowledge–Subjectivity Framework for Analysing Educational Practices // European Journal of Education. 2025. Vol. 61, no. 1. Art. e70403. doi:10.1111/ejed.70403.

16. *Yemini M., Engel L., Simon A.* Place-based education: A systematic review of literature // Educational Review. 2023. Vol. 77, no. 4. P. 640–660. doi:10.1080/00131911.2023.2177260.

References

1. *Babakova T. A.* Jekologo-kraevedcheskij podhod v realizacii obrazovanija dlja ustojchivogo razvitija v obshheobrazovatel'noj shkole // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2018. № 2 (22). S. 34–44. [In Rus].

2. *Kochepasova O. M., Poljakova A. F.* Shkol'nyj muzej kak akselerator proektnoj i issledovatel'skoj dejatel'nosti // Issledovatel'/Researcher. 2025. № 3–4 (51–52). S. 180–196. [In Rus].

3. *Obuhov A. S.* Issledovatel'skoe kraevedenie: izuchenie toposa i hronotopa mira vokrug sebja // Issledovatel'/Researcher. 2019. № 4 (28). S. 6–11. [In Rus].

4. *Obuhov A. S.* Itogi jekspedicii «Chelovek v garmonii s prirodoj: vzaimodejstvie shkol Respubliki Burjatija s osobo ohranjaemymi prirodnymi territorijami» // Issledovatel'/Researcher. 2025. № 3–4 (51–52). S. 83–131. [In Rus].

5. *Obuhov A. S.* Koncepcija razvitija sovremennogo geograficheskogo kraevedenija v obrazovanii // Issledovatel'/Researcher. 2025. № 1–2 (49–50). S. 80–185. [In Rus].

6. *Poljakova A. F., Korchin S. S.* Vzaimodejstvie shkol Respubliki Burjatija s osobo ohranjaemymi prirodnymi territorijami // Issledovatel'/Researcher. 2025. № 3–4 (51–52). S. 132–143. [In Rus].

7. *Prosekin K. A., Prosekina A. A.* Konceptual'nye osnovy jekoprosveshhenija shkol'nikov v uslovijah vzaimodejstvija s osobo ohranjaemoj prirodnoj territorii i srednej obrazovatel'noj shkoly // Samarskaja Luka: problemy regional'noj i global'noj jekologii. 2009. T. 18, № 2. S. 237–244. [In Rus].

8. *Ardoin N. M., Heimlich J. E.* Environmental learning in everyday life: foundations of meaning and a context for change // Environmental Education Research. 2021. Vol. 27, no. 12. P. 1681–1699. doi:10.1080/13504622.2021.1992354.

9. *Geurts E., Reijs R., Leenders H., et al.* Co-creation and decision-making with students about teaching and learning: A systematic literature review // Journal of Educational Change. 2023. Vol. 25. P. 103–125. doi:10.1007/s10833-023-09481-x.

10. *Hamm C., Iorio J., Cooper J., et al.* Learning with place as a catalyst for action // Pedagogy, Culture & Society. 2025. Vol. 33, no. 1. P. 35–48. doi:10.1080/14681366.2023.2187436.

11. *Hart R. A.* Children's participation: From tokenism to citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 1992.

12. *Hernandez Gonzalez F.* Exploring the affordances of place-based education for advancing sustainability education: The role of cognitive, socio-emotional and behavioural learning // Education Sciences. 2023. Vol. 13, no. 7. Art. 676. doi:10.3390/educsci13070676.

13. *Perry-Hazan L., Somech A.* Conceptualising student participation in school decision making: An integrative model // Educational Review. 2021. Vol. 75, no. 6. P. 1202–1223. doi:10.1080/00131911.2021.1976113.

14. *Smith G. A.* Place-based education: Learning to be where we are // Phi Delta Kappan. 2002. Vol. 83, no. 8. P. 584–594. doi:10.1177/003172170208300806.

15. *Wang R., Kumar S.* Protected Tourism Areas as Pedagogical Arenas: A Resource–Knowledge–Subjectivity Framework for Analysing Educational Practices // European Journal of Education. 2025. Vol. 61, no. 1. Art. e70403. doi:10.1111/ejed.70403.

16. *Yemini M., Engel L., Simon A.* Place-based education: A systematic review of literature // Educational Review. 2023. Vol. 77, no. 4. P. 640–660. doi:10.1080/00131911.2023.2177260.

Информация об авторах

А. С. Обухов — кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента образовательных программ, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования
В. В. Трофимов — стажер-исследователь Лаборатории управления школой

Information about the authors

A. S. Obukhov — PhD (Psychological Sciences), Associate Professor, Associate Professor in the Department of Educational Programs, Leading Expert at the Center for General and Supplementary Education
V. V. Trofimov — Research Intern at the Laboratory for School Administration

Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 191–203.
Domestic and foreign pedagogy. 2026. Vol. 2, no. 4 (118). P. 191–203.

Научная статья
УДК 371
doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–191–203

В. В. Щеткина

МЕЖДУ ТУНДРОЙ И ГОРОДОМ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ИЗ НЕНЕЦКИХ ОЛЕНЕВОДЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ ЯНАО

Валерия Витальевна Щеткина
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, vshchetkina@hse.ru, ORCID: 0009-0001-4284-3351

Аннотация. Статья посвящена образовательным ожиданиям родителей из ненецких оленеводческих сообществ Тазовского района ЯНАО, чьи дети учатся в школах и в период учебного года проживают в интернатах. Эмпирический материал включает 42 полуструктурированных интервью с родителями подростков из семей, сохраняющих связь с традиционным образом жизни. Интервью проанализированы методом тематического анализа, интерпретация опирается на подходы социологии образовательного выбора и родительского участия.

Результаты показывают, что родители придают образованию высокое значение, но редко формулируют конкретизированный маршрут дальнейшего обучения. Образовательная навигация при этом приобретает социально распределенный характер: информационные и организационные функции в значительной мере переходят к школе, воспитателям, старшим родственникам и другим значимым взрослым, тогда как родители сохраняют ценностную, эмоциональную и этнокультурную функции. Исследование уточняет представление о родительских ожиданиях в условиях интернатного обучения — отсутствие детализированного плана не следует автоматически интерпретировать как низкие образовательные притязания или родительское дистанцирование.

Ключевые слова: образовательные траектории, родительские ожидания, коренные малочисленные наро-

© Щеткина В. В., 2026

ды Севера, КМНС, школьное образование, интернаты, образовательное неравенство, ЯНАО, качественное исследование.

Финансирование: исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (HSE-BR-2025-008).

Для цитирования: Щеткина В. В. Между тундрой и городом: образовательные ожидания родителей из ненецких оленеводческих сообществ ЯНАО // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 2, № 4 (118). С. 191–203. doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–191–203

Original article

BETWEEN THE TUNDRA AND THE CITY: EDUCATIONAL EXPECTATIONS OF PARENTS FROM REINDEER HERDING COMMUNITIES IN THE YAMALO-NENETS AUTONOMOUS OKRUG

Valeriia V. Shchetkina
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, vshchetkina@hse.ru, ORCID: 0009-0001-4284-3351

Abstract. This article examines the educational expectations of parents from Nenets reindeer-herding communities in the Tazovsky District of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug whose children attend school while residing in boarding facilities. The empirical material consists of 42 semi-structured interviews with parents of adolescents from families that maintain ties to a traditional way of life. The interviews were analyzed using thematic analysis, with the interpretation drawing on approaches from the sociology of educational choice and parental involvement.

Parents place a high value on education but rarely define a specific educational trajectory for their children. Educational navigation therefore becomes socially distributed: informational and organizational functions are largely performed by schools, boarding-school staff, older relatives, and other significant adults, while parents retain moral, emotional, and ethnocultural roles. The findings suggest that the absence of a detailed educational plan should not automatically be interpreted as low aspirations or parental disengagement in contexts of boarding-school education.

Keywords: educational trajectories, parental expectations, Indigenous Peoples of the North, Indigenous Small-Numbered Peoples of the North, boarding schools, educational inequality, Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, qualitative research.

Funding: The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at HSE University (HSE-BR-2025-008).

For citation: Shchetkina V. V. Between the Tundra and the City: Educational Expectations of Parents from Reindeer Herding Communities in the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug. *Domestic and Foreign Pedagogy.* 2026;4(2):191–203. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2026–118–191–203

Введение. Семья традиционно рассматривается как один из ключевых факторов формирования образовательных траекторий детей, а родительские ожидания — как важный механизм влияния семьи на образовательный выбор и образовательные достижения ребенка [14]. Однако роль родительских ожиданий в формировании образовательного выбора ребенка не является универсальной и может ва-

рьироваться в зависимости от социального и культурного контекста. В частности, исследования показывают, что в сообществах этнических и расовых меньшинств роль семьи в образовательном выборе может существенно отличаться от моделей, разработанных на материале доминирующего большинства [22]: например, в инуитских сообществах Канады родители прежде всего ориентированы на воспитание, передачу этнокультурных ценностей и воспроизводство традиционного образа жизни [7].

Особенно важным данный вопрос становится в сообществах, где образовательный выбор осуществляется в условиях пространственной и институциональной специфики. В оленеводческих сообществах территориальная удаленность от образовательной инфраструктуры приводит к тому, что уже в раннем возрасте многие дети покидают семью для обучения в школах и начинают проживать в интернатах, включаясь в практики образовательной мобильности [1]. Несмотря на существование адаптированных форм общего образования, доступ к среднему профессиональному и высшему образованию для них остается более ограниченным, а уровень образования представителей КМНС — ниже среднего по стране [3].

Проживание в интернате меняет структуру повседневной социализации ребенка, смещая центр взаимодействия от семьи к образовательной институции, педагогам и сверстникам [16]. В таких условиях уровень воспринимаемого родительского контроля может снижаться по сравнению с детьми, проживающими в семье [9]. Хотя исследования интернатного обучения по-разному оценивают его последствия для развития ребенка, в контексте настоящего исследования важно другое: подобная институциональная организация обучения может трансформировать механизм родительского влияния на образовательный выбор.

Здесь возникает аналитическое напряжение. Родительские ожидания рассматриваются как значимый фактор формирования образовательного будущего ребенка [15], однако пространственная дистанция и проживание в интернате ограничивают непосредственное участие родителей в образовательном процессе [6]. Необходимо уточнение, как в этих условиях родители формулируют образовательные ожидания и влияют на образовательный выбор ребенка.

Дополнительно обращается внимание, что продолжение образования часто требует пространственной мобильности, тогда как семьи стремятся сохранить связь детей с традиционным укладом. Исследования указывают на связь между более высоким уровнем образования представителей КМНС и снижением их вовлеченности в традиционные виды хозяйственной деятельности [2]. Для оленеводческого сообщества это поднимает вопрос, каким родители видят будущее детей. Профессиональное образование может вести к переезду и включению в другие социальные среды, поэтому важно понять, воспринимают ли родители такую траекторию как желательную или как риск для сохранения традиционного образа жизни.

Существующие исследования позволяют предположить, что родители из числа коренных народов могут сочетать ориентацию на современное образование с сохранением этнокультурной связи [4]. При этом долгосрочные образовательные ожидания родителей, продолжающих вести традиционный образ жизни, чьи дети проживают в интернатах вдали от семьи, изучены слабо. Российские публикации в основном посвящены удовлетворенности

интернатом и сохранению этнокультурного компонента. Зарубежные исследования о коренных народах свидетельствуют, что такие ожидания могут быть неоднородными и противоречивыми [17].

Настоящее исследование посвящено тому, как родители из оленеводческих сообществ видят образовательное будущее своих детей. В центре внимания находятся их образовательные ожидания, понимание собственной роли и роли других участников в формировании будущего ребенка. Родительские образовательные ожидания в данном контексте рассматриваются широко: они включают представления об образовании, профессии, месте проживания, самостоятельности ребенка и сохранении связи с традиционным образом жизни.

Исследовательские вопросы:

1. Как в условиях интернатного проживания и пространственной дистанции артикулируются родительские образовательные ожидания?
2. Как родители описывают роль семьи, школы, интерната и других значимых акторов в формировании образовательного будущего ребенка?
3. Как особенности данного контекста отражаются на степени определенности родительских представлений об образовательном будущем ребенка?

Материалы и методы исследования. Исследование выполнено в качественном эксплораторном дизайне. Эмпирическую базу составили интервью (N = 42) с родителями учащихся 8–11-х классов, проживающих в интернатах. Средний возраст детей составил 15,5 года. Все интервью проведены в период с марта по апрель 2026 года. В выборку вошли 10 отцов и 32 матери, все информанты принадлежат к этнической группе ненцев и относятся к коренным малочисленным народам Севера (КМНС), а также сохраняют связь с традиционным образом жизни. Все информанты проживают на территории Тазовской тундры в Ямало-Ненецком автономном округе (ЯНАО).

В условиях ограниченного доступа к целевой группе использовалась выборка добровольцев с привлечением гейткипера (проводника) [5]. Интервью были собраны среди родителей учащихся трех школ-интернатов, две из которых находятся в селах и одна — в поселке. Поскольку дистанционный доступ к информантам невозможен, все интервью были собраны очно в период съезда оленеводов, в момент редкой концентрации информантов в поселке. Все интервью были записаны на диктофон, транскрибированы и деперсонифицированы.

Гайд включал несколько смысловых блоков: контекстуальные факторы и общие биографические события; восприятие школы как ресурса поддержки; ожидания относительно образовательного и профессионального будущего детей; профориентационные ресурсы и их источники.

Анализ данных основывался на принципах индуктивного кодирования [8] с использованием методологии тематического анализа [11]. В ходе анализа были выделены тематические блоки: представления об образовании как ценности, роль школы и других значимых участников, а также представления об образовательном будущем детей. Финальный этап включал интерпретацию полученных категорий и их сопоставление с исследовательскими вопросами.

Перед проведением интервью все участники были проинформированы о целях исследования и способах использования полученных данных. Участие было добровольным: информанты давали информированное согласие на участие, могли в

любой момент прекратить интервью или пропустить отдельные вопросы [18]. Для защиты конфиденциальности все материалы были обезличены.

Результаты исследования и обсуждение. Контекст формирования родительских образовательных ожиданий. Образовательный выбор детей из оленеводческих сообществ складывается в условиях кочевого образа жизни и интернатной организации школьного обучения. В отличие от семей, где ребенок проживает дома, в данном случае наблюдается разрыв между семейной и образовательной средой. Причем он возникает довольно рано: по словам информантов, их дети проживают в интернате с 6–7 лет и возвращаются в тундру только на летние каникулы.

В условиях интернатного проживания значимыми фигурами повседневной социализации становятся школьные институты, сверстники и педагоги, что ограничивает информированность родителей о повседневной жизни ребенка и его образовательном опыте [23]. Родители при этом отмечают, что они продолжают играть важную роль в формировании установок ребенка, однако их участие в образовательном процессе носит опосредованный характер.

«Не знаю. Это я никогда не помню. Да мы далеко живем. Я приезжаю один раз в год. Учителя хорошо отговариваются. Классная руководительница рассказывает (новости о школе)».

И-39, мать девочки (16 л.), село Б

Для родителей эта ситуация связана с ограничениями: пространственная дистанция воспринимается не только как организационное, но и как эмоциональное ограничение, влияющее на их представления о собственной родительской роли [20].

«Моему ребенку не хватает общения с родителями».

И-32, мать мальчика (14 л.), село Б

Во-вторых, несмотря на высокую ценность образования, возможности родителей участвовать в образовательной навигации детей могут быть ограничены их собственным образовательным опытом. Для части информантов траектории среднего профессионального и высшего образования находятся за пределами собственного жизненного опыта, что может затруднять ориентацию в возможных образовательных маршрутах и их обсуждение с детьми [13].

«Честно сказать, я тоже задавался этим вопросом (как ребенок выбирает профессию). Как-то ни разу не узнавал как, я тут же сам семь классов окончил, вообще не узнавал. Но они, в общем, рассказывали, что сразу же видно — ребенок меняется и говор другой».

И-35, отец девочки (15 л.), село Б

Родители считают школу главным источником помощи при выборе дальнейшего обучения, но продолжают участвовать в принятии решений. По словам родителей, дети продолжают советоваться с ними по поводу дальнейшего обучения, прежде всего в вопросах, связанных с мобильностью. Вместе с тем рекомендации о поступлении и выборе образовательного маршрута родители связывают с компетенцией педагогов и воспитателей. Такое распределение ролей можно рассматривать как адаптацию семьи к условиям интернатного обучения [12].

Отдельное измерение этого контекста связано с различиями в нормах социально желательного поведения. Информанты иногда противопоставляют детей, выросших в тундре, городским сверстникам, описывая первых как более сдержанных и менее инициативных в общении.

«У нас дети привыкли жить в тундре, и они более скрытные, ну, закрепощенные или не раскрепощенные, в общем, можно сказать. А вот городские, они более активные, скажем так».

И-41, мать мальчика (16 л.), село Б

Родители воспринимают эти качества как признак хорошего воспитания. Это показывает расхождение между локальными нормами социально желательного поведения и ожиданиями образовательной среды.

«Наши более замкнутые и воспитанные, а городские раскрепощенные и немного нагловатые».

И-31, отец девочки (16 л.), село Б

Это расхождение показывает, что школа и локальное сообщество могут по-разному оценивать одни и те же нормы поведения. Качества, которые в школьном контексте потенциально могут интерпретироваться как трудности адаптации, внутри сообщества считаются нормальными и положительными характеристиками ребенка [19].

Родители отмечают ценность образования и считают себя значимыми участниками формирования будущего ребенка, хотя их участие в образовательном выборе чаще остается опосредованным. Пространственная дистанция и ограниченный собственный образовательный опыт затрудняют обсуждение конкретных маршрутов, поэтому часть навигационных функций родители передают школе. Образование при этом воспринимается как обязательная основа будущего, без заранее заданной траектории.

Образование как условие открытого будущего. Во всех типах рассуждений об образовательном будущем образование выступает значимым нормативным ориентиром. Обычно эти ожидания формулируются общо: «получить образование», «учиться дальше», «поступить куда-нибудь», «выбрать профессию».

Подобные высказывания демонстрируют, что образование воспринимается как нормативно обязательный элемент представлений о благополучном будущем [10]. В большинстве интервью родители не связывают образовательную цель с последовательностью шагов, сроками или необходимыми ресурсами. Образование остается общим ориентиром, а дальнейшая траектория ребенка сохраняется открытой.

«Мы в свое время не доучились, это хорошо, что мама с папой рыбаками работают. А вы сейчас, говорю, современные дети, сейчас в поселке будете жить, каждый день деньги нужны на пропитание, на лекарства, на всё. Если вы хотите жить, чтобы у вас доход был каждый день стабильный и достойно вы жили, надо учиться, все с учебы начинается».

И-23, мать мальчика (15 л.), поселок

Даже когда в интервью появляется конкретная профессиональная цель, она не всегда сопровождается детализированным набором шагов. Однако это само по себе не свидетельствует о слабой ориентации на образование. Скорее материал показывает различие между сильной нормативной установкой на обучение и неодинаковой степенью планирования конкретной траектории.

«Сын хочет поступить на летное училище в Омск. Если все будет хорошо, по баллам пройдем, то мы планируем в Омск поступить на летное училище. После учебы, возможно, вернется в тундру, так как тундра нас всегда ждет, она никуда не денется, те же олени нас они будут ждать, ну то есть, получив профессию, в любое время можно вернуться в ту стихию, где тебе комфортно».

И-18, мать мальчика (17 л.), поселок

Показательно, что родители часто используют такие формулировки, как «нормальное образование», «выучиться» или «получить профессию», не конкретизируя их содержание.

Таким образом, неопределенность в части интервью имеет принципиально иной смысл, чем простой дефицит информации. Она может выражать установку на самостоятельность ребенка и стремление не закрывать заранее альтернативные жизненные пути. В этом случае образование оказывается не фиксированной траекторией социальной мобильности, а ресурсом «открытого будущего».

Социальное распределение образовательной навигации. Информанты рассматривают школу и систему интернатного проживания как ключевых участников образовательной навигации ребенка. По их словам, именно учителя и воспитатели рассказывают о профессиях, помогают с выбором дальнейшего обучения и выступают основными источниками информации о возможных образовательных траекториях. В ряде интервью родители прямо объясняют это тем, что сопровождение образовательного выбора — «обязанность школы». Особенно отчетливо такая позиция проявляется в случаях, когда сами родители затрудняются описать возможные образовательные маршруты и ориентируют детей на рекомендации педагогов.

Вместе с тем признание ведущей роли школы не означает отказа родителей от собственного участия. Они продолжают обсуждать с детьми их будущее, однако рассматривают школу как основной источник информации и навигации в вопросах дальнейшего обучения.

Помимо родителей, учителей и воспитателей, дети могут ориентироваться и на других значимых взрослых. В семьях, где несколько детей, такую роль нередко играют старшие братья и сестры. Если они уже живут вне тундры, то оказываются территориально доступнее для ребенка и берут на себя часть поддерживающих функций.

«Она больше слушается с сестрой, потому что они общий язык нашли. Мы же всегда в тундре. С сестрой хорошо общается. Потому что в тундре, поэтому как бы не получается (у родителей). Сестра-то в воспитательном детском саду работает. Все знает про детей».

И-30, мать девочки (15 л.), поселок

Также родители выделяют роль сверстников и более старших знакомых, уже имеющих опыт обучения или трудоустройства. Их мнение ценится прежде всего благодаря собственному опыту дальнейшего обучения и работы.

«Ну, как бы [советуется дочь] с друзьями, которые уже обучились, у которых, например, образованные, которые работают уже».

И-17, отец девочки (15 л.), поселок

Образовательная навигация определяется не только семейными ролями, но и доступностью значимых взрослых, способных сопровождать ребенка в повседневной жизни [21]. При этом роль родителей не исчезает, а меняется. Если функции образовательной навигации распределяются между школой и другими значимыми взрослыми, то родители сохраняют роль эмоциональной поддержки и опоры.

«Наверное, для него как мои слова — мотивация, поддержка, то есть ну родители для любого ребенка, наверное, — это тыл, любой родитель, я думаю, — это... Где-то даже не будет получаться, мы поддержим».

И-18, мать мальчика (17 л.), поселок

Таким образом, образовательная навигация ребенка оказывается социально распределенным процессом. Наряду с

родителями в формировании образовательного будущего информанты выделяют роль школы, родственников и других значимых взрослых, обладающих различными ресурсами поддержки. При этом родители сохраняют ключевую роль в формировании ценностных представлений о будущем ребенка и его эмоциональной поддержке.

Родительские ожидания и представления об образовательном будущем детей. При высокой значимости образования родительские ожидания различаются по степени определенности и содержанию. Большинство информантов ориентированы на получение детьми как минимум среднего профессионального, а нередко и высшего образования. При этом родители редко объясняют, почему предпочтение отдается тому или иному направлению подготовки. Лишь в отдельных случаях выбор связывается с прагматическими обстоятельствами, например состоянием здоровья ребенка.

«Да, у старшей дочки есть по сердцу ограничения, она не ходит на физкультуру, так как у нее есть справка. Я бы хотела, чтобы она поступила в медицинский, так как у нее есть со здоровьем проблемы. Чтобы она дальше сама что-то понимала».

И-14, мать мальчика (15 л.) и девочки (16 л.), поселок

Данный пример является скорее исключением. В большинстве интервью ожидания образовательного направления не объясняется через индивидуальные интересы, сильные стороны или долгосрочные предпочтения ребенка.

Информанты часто рассуждают о необходимости уехать из тундры для продолжения образования. В большинстве интервью родители связывают получение образования с пространственной мобильностью, используя такие формулировки, как «поехать учиться в город», «поступить» или «получить профессию».

«Да, мы часто беседуем об этом. Но я ему говорю: "Кем ты бы хотел стать?" Он мне всегда говорит, что он хочет быть начальником, директором каким-то. Я ему говорю: для этого надо, сын, учиться, учиться и еще раз учиться. Вчера мы только говорили об этом, он сказал: "Мама, в Москву". Я говорю: "Почему в Москву, почему так далеко? " Он говорит: "В Москве просто, в городе, много этих перспектив". Не знаю».

И-23, мать мальчика (15 л.), поселок

В родительских представлениях город выступает как пространство образовательных возможностей, где сосредоточены ресурсы для дальнейшего обучения и профессиональной реализации. При этом родители, как правило, не называют конкретные учебные заведения, образовательные программы или требования к поступлению.

Выбор города для продолжения обучения определяется не только образовательными возможностями, но и его близостью к семье. Родители чаще всего называют Тюмень, Салехард и Новый Уренгой, объясняя этот выбор возможностью поддерживать регулярный контакт с ребенком и снижать эмоциональную дистанцию.

«Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок был рядом. Я буду просто, мне кажется, переживать много. Вот у меня даже дочка в Тюмени учится, если я не дозваниваюсь и она не берет пару раз, когда я звоню, я уже волнуюсь. Хотя ей 23 года, она скоро замуж выйдет. Я говорю, доча, всегда мне отвечай. Даже когда ты уезжаешь, я тебе говорю, не забывай. Она порой... Мама, говорит, суета такая, я забыла. Я говорю, не забывай. Я себе места не нахожу, когда ты мне не перезваниваешь или эсэмэску не пишешь. А в Москве это

тем более. Я больше буду переживать. Да тем более сыновей. Хотя у нас, у ненцев, они не должны быть от нас далеко. Должны быть рядом всегда. Или один из сыновей все равно должен быть в тундре. Это у нас, у ненцев, же так. Ну да, чтобы вести по традиции. Сын — это помощник, во-первых, отца, а получается сноха — помощница мамы».

И-23, мать мальчика (15 л.), поселок

Для части информантов пространственная близость приобретает дополнительное значение, поскольку связана с представлениями о семейных ролях и сохранении традиционного уклада. Особенно отчетливо это проявляется в отношении сыновей, которые, по представлениям родителей, должны оставаться ближе к семье и участвовать в продолжении традиционного образа жизни.

Помимо образовательных возможностей и близости к семье, родители учитывают и психологический комфорт ребенка. В отдельных случаях представления о желательном месте обучения связаны с отношениями ребенка со сверстниками и стремлением изменить привычное социальное окружение.

«Я думаю, нет, [моему ребенку] больше не комфортно [в школе]. Да, из-за взаимоотношений со сверстниками. Я хочу, чтобы она не вместе со всем классом приехала, а отдельно».

И-12, мать девочки (16 л.), поселок

Отдельный тип родительских ожиданий связан с сочетанием получения образования и последующего возвращения к традиционному образу жизни. Родители описывают образование как этап, после которого ребенок может вернуться к традиционному хозяйству или использовать полученные знания в его рамках.

«А сын разговаривал, да, он хочет поступить на ветврача, чтобы дальше работать в тундре с оленями. Я думаю, наши дети получат образование и обязательно вернутся в свой родной край, чтобы работать дальше у себя».

И-14, мать мальчика (15 л.) и девочки (16 л.), поселок

Данный тип представлений отражает стремление совместить получение образования с сохранением традиционного образа жизни.

«Я бы хотела, чтобы после школы ребенок получил образование, профессию, а дальше пусть там решает уже взрослый, как ему жить, в тундре или в поселке».

И-13, мать мальчика (15 л.), поселок

Примечательно, что образование в интервью редко рассматривается как альтернатива традиционному укладу. Напротив, родители воспринимают его как средство сохранения открытого будущего, в котором получение образования не исключает возвращения к жизни в тундре.

Подобные высказывания позволяют предположить, что неопределенность родительских ожиданий связана не только с отсутствием детализированных образовательных планов, но и с осознанным стремлением сохранить за ребенком право самостоятельного выбора.

«[Мой сын] поступит куда-нибудь там, все такое. Это евонное [его] будет решение».

И-1, отец 2 мальчиков (15 и 17 л.), село А

Несмотря на различия в содержании родительских ожиданий, их объединяет представление об образовании как обязательном этапе жизненного пути. Вместе с тем образование редко рассматривается как основание для заранее определенной жизненной траектории. Родители стремятся оставить ребенку право самому решать, как строить дальнейшую жизнь.

Ограничения исследования. У иссле-

дования есть несколько ограничений. Доступ к целевой группе был затруднен, поэтому выборку формировали по доступности с помощью гейткипера. Это снижает переносимость результатов за пределы изучаемого кейса.

Интервью проводила партнерская команда, а не автор исследования. Все интервьюеры работали по единому полуструктурированному гайду, прошли предварительное обучение и получали методическое сопровождение. При этом различия в манере интервьюирования могли повлиять на глубину и сопоставимость материалов.

Средняя продолжительность интервью составила около 10 минут. Такой формат позволил зафиксировать прежде всего явно сформулированные представления родителей; для анализа менее очевидных и латентных смыслов материала может быть недостаточно.

Часть информантов преимущественно говорит на ненецком языке, хотя интервью проводились на русском. Отдельные высказывания переводили интервьюеры, поэтому при переводе могли быть утрачены смысловые нюансы.

Исследование охватывает ненецкие оленеводческие сообщества Тазовского района ЯНАО. Полученные результаты описывают этот конкретный контекст и не могут напрямую переноситься на другие группы КМНС с иными региональными и культурными условиями.

Заключение. Родители из изученных ненецких оленеводческих сообществ рассматривают образование как обязательную основу будущего ребенка, однако эта установка редко принимает форму детализированного образовательного маршрута. Центральный результат исследования состоит в том, что подобная неопределенность неоднородна: она может отражать как ограниченные возможности непосредственной образовательной навигации, так и сознательное стремление сохранить за ребенком право выбора между несколькими жизненными сценариями.

В условиях интернатного проживания образовательная навигация приобретает социально распределенный характер. Школа, воспитатели, старшие родственники и другие значимые взрослые обеспечивают доступ к информации и практическому опыту образовательных маршрутов; родители сохраняют ключевую роль в эмоциональной поддержке, формировании нормативных представлений о будущем и передаче этнокультурных ориентиров.

Образование при этом редко противопоставляется традиционному образу жизни. Для части семей оно выступает ресурсом открытого будущего — профессиональная подготовка может вести к городской траектории, к возвращению в тундру или к сочетанию полученных компетенций с жизнью в родном регионе. Поэтому анализ образовательных ожиданий в подобных сообществах требует учитывать одновременно институциональные ресурсы, пространственную мобильность, семейную близость и культурную преемственность.

Список источников

1. *Васильева О., Охлопков В.* Школьное обучение коренных малочисленных народов Севера: между сохранением культуры и качеством образования // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 285–310. doi: 10.17323/1814-9545-2021-4-285-310.

2. *Неустроева А. Б., Самсонова И. В.* Проблемы современных коренных малочисленных народов Севера (по данным исследования в Республике Саха (Якутия) // Социологические исследования. 2022. № 7. С. 88–96. doi: 10.31857/S013216250014318-2.

3. *Питухина М. А., Белых А. Д.* Положение коренных малочисленных народов в арктических поселениях ЯНАО // Арктика: экология и экономика. 2023. Т. 13, № 1. С. 119–126. doi: 10.25283/2223-4594-2023-1-119-126.

4. *Ткачук Н. В.* Запросы родителей школьников из числа коренных малочисленных народов Севера к организации учебно-воспитательного процесса в школах-интернатах Ханты-Мансийского автономного округа — Югры (социологический опрос) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2024. № 2 (89) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zaprosy-roditeley-shkolnikov-iz-chisla-korennyh-malochislennyh-narodov-severa-k-organizatsii-uchebno-vospitatelnogo-protsessa-v (дата обращения: 25.06.2026).

5. *Andoh-Arthur J.* Gatekeepers in Qualitative Research. 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/336749771_Gatekeepers_in_Qualitative_Research (дата обращения: 25.06.2026).

6. *Benveniste T., Guenther J., Dawson D., et al.* Out of Sight, Out of Mind? Bringing Indigenous Parent-Boarding School Communication to Light. 2014. doi: 10.13140/2.1.1735.9688.

7. *Berger P.* Inuit Language, Culture, and Parental Engagement in Schooling in One Nunavut Community // Canadian Journal of Native Education. 2009. Vol. 32, no. 1. P. 73–92. doi: 10.14288/cjne.v32i1.196486.

8. *Bihu R.* Qualitative Data Analysis: Novelty in Deductive and Inductive Coding // Advance. 2024. 21 June. doi: 10.31124/advance.24143088.v2.

9. *Blau R., Blau P.* Identity Status, Separation, and Parent-Adolescent Relationships among Boarding and Day School Students // Residential Treatment for Children & Youth. 2021. Vol. 38, no. 2. P. 178–197. doi: 10.1080/0886571X.2019.1692757.

10. *Bowers-Brown T., Ingram N., Burke C.* Higher Education and Aspiration // International Studies in Sociology of Education. 2019. Vol. 28, no. 3–4. P. 207–214. doi: 10.1080/09620214.2019.1641307.

11. *Braun V., Clarke V.* Using Thematic Analysis in Psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3, no. 2. P. 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.

12. *Calderon-Villarreal A., Garcia-Hernandez A., Olvera-Gonzalez R., et al.* Parental Involvement Barriers and Their Influence on Student Self-Regulation in Primary Education // Education and Urban Society. 2025. Vol. 57. doi: 10.1177/00131245251314489.

13. *Forster A. G., van de Werfhorst H. G.* Navigating Institutions: Parents' Knowledge of the Educational System and Students' Success in Education // European Sociological Review. 2020. Vol. 36, no. 1. P. 48–64. doi: 10.1093/esr/jcz049.

14. *Katsantonis I.* Tracking adolescent students' educational pathways to university through school engagement, parental expectations, and student aspirations // European Journal of Psychology of Education. 2025. Vol. 40, no. 4. doi: 10.1007/s10212-024-00917-3.

15. *Kirk C. M., Lewis-Moss R. K., Nilsen C., et al.* The Role of Parent Expectations on Adolescent Educational Aspirations // Educational Studies. 2011. Vol. 37, no. 1. P. 89–99. doi: 10.1080/03055691003728965.

16. *Leng L. L., Dayimu N.* Longitudinal Effects of School Boarding on Adolescent Depression: Examining the Mediating Role of Parent–Child Closeness and School Connectedness // BMC Psychology. 2025. Vol. 13, no. 1. Article 1281. doi: 10.1186/s40359-025-03620-0.

17. *Lette H., Tursan d'Espaignet E., Slack-Smith L., et al.* Indigenous Mothers' Aspirations for Their Children in Perth, Western Australia: The Value of Education and Schooling // The Australian Journal of Indigenous Education. 2009. Vol. 38, no. 1. P. 65–73. doi: 10.1375/S1326011100000600.

18. *Nii Laryeafio M., Ogbewe O. C.* Ethical Consideration Dilemma: Systematic Review of Ethics in Qualitative Data Collection through Interviews // Journal of Ethics in Entrepreneurship and Technology. 2023. Vol. 3, no. 2. P. 94–110. doi: 10.1108/JEET-09-2022-0014.

19. *Olson S., Lansford J., Evans E., et al.* Parents' Ethnotheories of Maladaptive Behavior in Young Children // Child Development Perspectives. 2019. Vol. 13. P. 153–158. doi: 10.1111/cdep.12330.

20. *Qin J., Li D., Yang F.* Spatial and Emotional Distances in Parent-Child Relationships: Impacts on Human Capital Development in Rural Chinese Boarding Children // Acta Psychologica. 2024. Vol. 246. Article 104283. doi: 10.1016/j.actpsy.2024.104283.

21. *Stanton-Salazar R. D.* A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth // Youth & Society. 2011. Vol. 43, no. 3. P. 1066–1109.

22. *Yamamoto Y., Holloway S. D.* Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context // Educational Psychology Review. 2010. Vol. 22. P. 189–214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z.

23. *Zhong Z., Feng Y., Xu Y.* The Impact of Boarding School on Student Development in Primary and Secondary Schools: A Meta-Analysis // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1359626. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1359626.

References

1. *Vasil'eva O., Ohlopkov V.* Shkol'noe obuchenie korennyh malochislennyh narodov Severa: mezhdu sohraneniem kul'tury i kachestvom obrazovanija // Voprosy obrazovanija. 2021. № 4. S. 285–310. doi: 10.17323/1814-9545-2021-4-285-310. [In Rus].

2. *Neustroeva A. B., Samsonova I. V.* Problemy sovremennyh korennyh malochislennyh narodov Severa (po dannym issledovanija v Respublike Saha (Jakutija) // Sociologicheskie issledovanija. 2022. № 7. S. 88–96. doi: 10.31857/S013216250014318-2. [In Rus].

3. *Pituhina M. A., Belyh A. D.* Polozhenie korennyh malochislennyh narodov v arkticheskih poselenijah JaNAO // Arktika: jekologija i jekonomika. 2023. T. 13, № 1. S. 119–126. doi: 10.25283/2223-4594-2023-1-119-126. [In Rus].

4. *Tkachuk N. V.* Zaprosy roditelej shkol'nikov iz chisla korennyh malochislennyh narodov Severa k organizacii uchebno-vospitatel'nogo processa v shkolah-internatah Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga — Jugry (sociologicheskij opros) // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 2 (89) [Jelektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zaprosy-roditeley-shkolnikov-iz-chisla-korennyh-malochislennyh-narodov-severa-k-organizatsii-uchebno-vospitatelnogo-protsessa-v (data obrashhenija: 25.06.2026). [In Rus].

5. *Andoh-Arthur J.* Gatekeepers in Qualitative Research. 2019 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/336749771_Gatekeepers_in_Qualitative_Research (data obrashhenija: 25.06.2026).

6. *Benveniste T., Guenther J., Dawson D., et al.* Out of Sight, Out of Mind? Bringing Indigenous Parent-Boarding School Communication to Light. 2014. doi: 10.13140/2.1.1735.9688.

7. *Berger P.* Inuit Language, Culture, and Parental Engagement in Schooling in One Nunavut Community // Canadian Journal of Native Education. 2009. Vol. 32, no. 1. P. 73–92. doi: 10.14288/cjne.v32i1.196486.

8. *Bihu R.* Qualitative Data Analysis: Novelty in Deductive and Inductive Coding // Advance. 2024. 21 June. doi: 10.31124/advance.24143088.v2.

9. *Blau R., Blau P.* Identity Status, Separation, and Parent-Adolescent Relationships among Boarding and Day School Students // Residential Treatment for Children & Youth. 2021. Vol. 38, no. 2. P. 178–197. doi: 10.1080/0886571X.2019.1692757.

10. *Bowers-Brown T., Ingram N., Burke C.* Higher Education and Aspiration // International Studies in Sociology of Education. 2019. Vol. 28, no. 3–4. P. 207–214. doi: 10.1080/09620214.2019.1641307.

11. *Braun V., Clarke V.* Using Thematic Analysis in Psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3, no. 2. P. 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.

12. *Calderon-Villarreal A., Garcia-Hernandez A., Olvera-Gonzalez R., et al.* Parental Involvement Barriers and Their Influence on Student Self-Regulation in Primary Education // Education and Urban Society. 2025. Vol. 57. doi: 10.1177/00131245251314489.

13. *Forster A. G., van de Werfhorst H. G.* Navigating Institutions: Parents' Knowledge of the Educational System and Students' Success in Education // European Sociological Review. 2020. Vol. 36, no. 1. P. 48–64. doi: 10.1093/esr/jcz049.

14. *Katsantonis I.* Tracking adolescent students' educational pathways to university through school engagement, parental expectations, and student aspirations // European Journal of Psychology of Education. 2025. Vol. 40, no. 4. doi: 10.1007/s10212-024-00917-3.

15. *Kirk C. M., Lewis-Moss R. K., Nilsen C., et al.* The Role of Parent Expectations on Adolescent Educational Aspirations // Educational Studies. 2011. Vol. 37, no. 1. P. 89–99. doi: 10.1080/03055691003728965.

16. *Leng L. L., Dayimu N.* Longitudinal Effects of School Boarding on Adolescent Depression: Examining the Mediating Role of Parent–Child Closeness and School Connectedness // BMC Psychology. 2025. Vol. 13, no. 1. Article 1281. doi: 10.1186/s40359-025-03620-0.

17. *Lette H., Tursan d'Espaignet E., Slack-Smith L., et al.* Indigenous Mothers' Aspirations for Their Children in Perth, Western Australia: The Value of Education and Schooling // The Australian Journal of Indigenous Education. 2009. Vol. 38, no. 1. P. 65–73. doi: 10.1375/S1326011100000600.

18. *Nii Laryeafio M., Ogbewe O. C.* Ethical Consideration Dilemma: Systematic Review of Ethics in Qualitative Data Collection through Interviews // Journal of Ethics in Entrepreneurship and Technology. 2023. Vol. 3, no. 2. P. 94–110. doi: 10.1108/JEET-09-2022-0014.

19. *Olson S., Lansford J., Evans E., et al.* Parents' Ethnotheories of Maladaptive Behavior in Young Children // Child Development Perspectives. 2019. Vol. 13. P. 153–158. doi: 10.1111/cdep.12330.

20. *Qin J., Li D., Yang F.* Spatial and Emotional Distances in Parent-Child Relationships: Impacts on Human Capital Development in Rural Chinese Boarding Children // Acta Psychologica. 2024. Vol. 246. Article 104283. doi: 10.1016/j.actpsy.2024.104283.

21. *Stanton-Salazar R. D.* A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth // Youth & Society. 2011. Vol. 43, no. 3. P. 1066–1109.

22. *Yamamoto Y., Holloway S. D.* Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context // Educational Psychology Review. 2010. Vol. 22. P. 189–214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z.

23. *Zhong Z., Feng Y., Xu Y.* The Impact of Boarding School on Student Development in Primary and Secondary Schools: A Meta-Analysis // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1359626. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1359626.

Информация об авторе

В. В. Щеткина — аналитик Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского

Information about the author

V. V. Shchetkina — Analyst of the Center for General and Additional Education named after A. A. Pinsky

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;

– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);

– ученая степень, звание (если имеются);

– должность;

– место работы;

– адрес (место проживания);

– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;

– аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …).

Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;

– ключевые слова: 7–10 слов;

– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);

– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;

– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспортав PDF-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации черного цвета (grayscale). Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2026 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук
по научным специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (образование и педагогические науки (среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование, профессиональное обучение)) (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатика и вычислительная техника, уровни начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

Формы обучения	Очная бюджетная Очная по договору об оказании платных образовательных услуг
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	20.06.2026 – 07.10.2026 до 15:00 (МСК)
Срок проведения вступительных испытаний	24.09.2026 – 08.10.2026

ПРИКРЕПЛЕНИЕ
для подготовки диссертации кандидата наук без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.

Сроки приема заявлений и документов на прикрепление:
01.04.2026 — 30.04.2026;
15.09.2026 — 15.10.2026.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.
Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приема документов на конкурс:
01.04.2026 — 30.04.2026;
15.09.2026 — 15.10.2026.

Для консультаций по проведению научных исследований:

НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА

Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 месяца) до 108 часов (9 месяцев).
Программа стажировки реализуется в очной и очно-заочной форме.
Срок приема заявлений и документов на оформление для научной стажировки:
1 сентября — 30 апреля.

Подробная информация представлена на сайте Института в разделах:

- Научная деятельность (докторантура) (https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/).
- Прикрепление (https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/).
- Научная стажировка (https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/).
- Образование / аспирантура (приемная кампания) (https://instrao.ru/abitur/aspirant/).

Телефон для справок: +7 (495) 625-33-12.
Электронная почта: aspirant@instrao.ru.
Адрес: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16.
ЖДЕМ ВАС!